



Pós-Graduação em Educação Especial:
Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

(D)enunciar a Escola Inclusiva

Do discurso à prática

Joana de Sousa Passos Carvalho Barbas

Sob a orientação de: Doutora Paula Cristina Pacheco Medeiros

Seminário de Projeto

julho/2021

AGRADECIMENTOS

O meu especial agradecimento à Professora Doutora Paula Medeiros pelo acompanhamento, orientação e especial compreensão ao longo deste ano.

À minha mãe, verdadeiramente a maior mestra da minha vida e que sempre acreditou em mim e me ajudou a superar todos e cada um dos obstáculos que foram surgindo ao longo do caminho.

Ao meu pai, por me apoiar nas minhas escolhas, projetos e aventuras.

Ao meu marido, pela dedicação, companheirismo e compreensão.

A todos os meus colegas que direta ou indiretamente colaboraram com o sucesso deste projeto.

Por fim, dedico esta investigação ao meu filho Gonçalo, pois tem sido para mim uma fonte de inspiração e me tem dado forças para continuar a lutar, o que levou muitas vezes a privá-lo da minha presença.

RESUMO

O projeto de investigação da Pós-Graduação em Educação Especial intitulado “(D)enunciar a Escola Inclusiva: do discurso à prática” pretende ser uma reflexão sobre os modos de construção social da escola inclusiva, e, simultaneamente, acalantar um debate capaz de equacionar pontos de vista divergentes, relativamente às perspetivas sociopolíticas da educação e ao impacto das práticas educativas na construção dos processos pedagógicos, particularmente, da educação especial.

As iniciativas para a inclusão social e educativa de crianças excecionais há muito que percorrem o seu caminho. A luta pela equidade, qualidade e direitos na educação encontram-se cada vez mais presentes na elaboração de leis e práticas educativas, promotoras de escolas cada vez mais inclusivas. Com o estudo dos discursos de inclusão que nos levou a (d)enunciar a inclusão escolar, perseguimos o objetivo principal de compreender a génese, a implementação e o desenvolvimento da inclusão, num microcosmos escolar, decorrente da aplicação do modelo de inclusão na escola pública, com o Decreto-Lei n.º 54/2018.

(D)enunciar a inclusão crítica permite-nos, também, identificar caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento da inclusão escolar, isto é, permite-nos apostar numa pedagogia da educação crítica, através do enunciar de inclusão ponderada.

Tendo como preocupação elementar fazer emergir as perceções dos docentes e com base em cinco entrevistas, procuramos construir um corpo de objetos sobre as diferentes perspetivas em torno da educação e inclusão de crianças excecionais.

Palavras-chave: inclusão; equidade; educação inclusiva; crianças excecionais

ABSTRACT

The research project of the Postgraduate Program in Special Education entitled “(D)enunciating Inclusive School: from discourse to practice” intends to be a reflection on the ways of social construction of the inclusive school, and, at the same time, foster a debate capable of equating divergent points of view, regarding socio-political perspectives of education and the impact of educational practices in the construction of pedagogical processes, particularly in special education.

Initiatives for the social and educational inclusion of exceptional children have long run their course. The fight for equity, quality and rights in education are increasingly present in the elaboration of educational laws and practices, which promote increasingly inclusive schools. With the study of inclusion discourses that led us to (d)enunciating school inclusion, we pursued the main objective of understanding the genesis, implementation, and development of inclusion, in a school microcosm, resulting from the application of the inclusion model in public schools, with Decree-Law No. 54/2018.

(D)enunciating critical inclusion also allows us to identify paths of learning and development of school inclusion, that is, it allows us to bet on a pedagogy of critical education, through the statement of weighted inclusion.

Having as an elementary concern to bring out the perceptions of teachers and based on five interviews, we sought to build a body of objects on the different perspectives on education and inclusion of exceptional children.

Keywords: inclusion, equity; inclusive education; exceptional children

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 ESCOLA INCLUSIVA: REFERENCIAL CONCEPTUAL	10
1.1.1. Perspetivas Anglo-saxónicas de Inclusão	10
1.1.2. Equidade na Educação	11
1.2. PERSPETIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA.....	14
1.2.1. A problematização dos conceitos em torno da deficiência.....	14
1.3. DECRETO-LEI 54/2018.....	18
1.3.1. Perspetiva histórica da Escola Inclusiva.....	18
1.3.2. Decreto-lei 54/2018 e suas linhas de atuação.....	22
1.3.2.1. Políticas Educativas.....	22
1.3.2.1. Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI).....	23
1.3.3. Relação do Decreto com a Qualidade Educativa.....	29
1.3.3.1. Qualidade na Educação	29
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	31
2.1. INTRODUÇÃO	31
2.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OS OBJETIVOS.....	32
2.3. ORGANIZAÇÃO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	33
2.4. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	34
2.5. RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
2.5.1. A recolha documental.....	36
2.5.2. A Entrevista	37
PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO ESTUDO.....	38
3.1. ANÁLISE DO DECRETO-LEI Nº 54/2018.....	38
3.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EM ANÁLISE	42
REFLEXÃO FINAL	56
BIBLIOGRAFIA.....	59
ANEXOS	
ANEXO I – Dados das entrevistadas	
ANEXO II – Dados das entrevistas	
ANEXO III – Dimensões da entrevista.....	
ANEXO IV – Consentimentos informados.....	

ANEXO V – Transcrição das entrevistas.....

ANEXO VI – Análise de conteúdo das entrevistas.....

LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB - 1º Ciclo do Ensino Básico
AEE – Avaliação Externa das Escolas
ASE – Ação Social da Escola
CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
CDPCD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
DGE - Direção-Geral da Educação
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DL - Decreto-Lei
DLEE – Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa
DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EE - Encarregados de Educação
E.E. – Educação Especial
ENIPD – Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência
EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
IGE – Inspeção-Geral da Educação e Ciência
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NRJEI – Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva
MDS – Metas para o Desenvolvimento Sustentável
ME – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS – O Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas
ONU - Organização das Nações Unidas
PDS – Percursos Diretos de Sucesso
PEI - Plano Educativo Individual
PISA – Programme for International Student Assessment
PIT - Plano Individual de Transição
PTT – Professor Titular de Turma
RTP - Relatório Técnico-Pedagógico
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, assumimos um constante questionamento sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas, numa cultura de mudança, conduzido pelas novas abordagens sobre a educação de qualidade numa escola inclusiva. Tais mudanças, numa escola em transformação, coloca aos professores e educadores a responsabilidade e o privilégio de direcionar os caminhos da educação, bem como designarem um real programa de reforço da escola inclusiva.

Todavia, apesar de a inclusão ser um direito de todos só é possível a sua consolidação através da prática dos atores que estão diretamente ligados. Como refere Fullan (1991) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam” (citado por Rodrigues, 2001, p.115).

De forma a melhorar a qualidade de resposta da escola ao seu mandato social solucionando os problemas que resultam das mudanças supracitadas e à heterogeneidade e diversidade sociocultural dos alunos da escolaridade básica obrigatória, iniciou-se, em Portugal, a implementação do processo da Escola Inclusiva, consubstanciado através da promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL 54/2018), de 6 de junho de 2018, tendo como principal ambição o de promover uma escola inclusiva para todos os alunos.

Consciente da complexidade que esta mudança de paradigma encerra, a opção por estudar a aplicação prática das diretrizes de inclusão de todos os alunos, no contexto da escola pública, prende-se com razões de ordem pessoal, profissional e académico. Do ponto de vista pessoal, assumimos neste trabalho, uma constante implicação e atração pelos contextos da educação especial. Daí que o nosso percurso académico, tenha vindo a ser marcado por estas temáticas, no intuito de proceder a uma abordagem da educação, que é devedora da preocupação de uma autêntica escola inclusiva e democrática, onde os alunos não tenham apenas acesso, mas e também sucesso escolar. Do ponto de vista profissional, enquanto educadoras, leva-nos a questionar, constantemente, por um lado, os discursos e as práticas que estão subjacentes à realidade da escola inclusiva e por outro, o que isso implica do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico que com elas se faz. Do ponto de vista académico, e que não foi de todo inocente, o Mestrado Europeu – Perspetivas Europeias sobre Inclusão Social e atualmente a Pós-Graduação em Educação Especial, onde estudamos e investigamos várias questões sobre a temática da inclusão, equidade e intervenção, nomeadamente ao nível da construção da escola, do currículo, dos discursos e práticas inclusivas, orientadas numa lógica compreensiva das Perturbações do Neurodesenvolvimento.

Com a análise dos discursos da Escola Inclusiva temos como objetivo principal compreender a génese da implementação e o desenvolvimento da inclusão, no microcosmos escolar, decorrente da aplicação do novo DL nº 54/2018. Este trabalho, construído em torno da análise crítica e compreensiva da génese da escola inclusiva aborda, fundamentalmente, as conceções e as representações da inclusão e as tensões, conflitos, paradoxos gerados no universo escolar, que (d)enunciam as possibilidades e as exigências para uma agência humana.

Neste seguimento, o tema escolhido para esta investigação é *(D)enunciar a Escola Inclusiva: do discurso à prática*. Com este estudo é nosso intuito elaborar uma análise crítica e reflexiva dos novos modos e mecanismos da inclusão, em Portugal, à luz das teorias inerentes à Educação Inclusiva. A problemática deste estudo tem como finalidade responder de forma científica ao problema cuja pertinência para o investigador ou comunidade motivou a pesquisa, e as condições de que ela emerge, que influencia e contextualiza, dando-lhe a densidade e profundidade, evitando que ela seja analisada de forma superficial. Como afirma Bachelard (1990, p.134) “tudo se esclarece se inserirem o objeto de conhecimento numa problemática e se o analisarmos num processo discursivo de instrução, como um elemento situado entre racionalismo docente e racionalismo discente”. A epistemologia enfatiza a pertinência da problemática para que o objeto se transforme num “objeto interessante” (Bachelard, 1990, p.134) que não se limite a ser enviado a, e conotado com “um passado de conhecimento incrustado num nome” (Bachelard, 1990, p.134). Para cumprir com o objetivo da problemática optamos neste estudo por uma metodologia de investigação, essencialmente, qualitativa recorrendo à entrevista como técnica principal de recolha de informação.

Neste contexto e situando-se o nosso problema de investigação na análise e compreensão das dinâmicas de trabalho dos professores de educação especial, a questão de partida que colocamos traduz-se no seguinte:

Qual a perceção dos professores sobre as mudanças na escola com a aplicabilidade do Decreto-Lei 54/2018?

Neste sentido, e tendo em atenção o trabalho que nos foi solicitado, interrogámo-nos sobre “como” é que é feita esta inclusão? Quais os “novos” constrangimentos resultado das mudanças introduzidas? Quais as consequências ao nível da qualidade educacional e ao nível das condições?

Não sendo nossa intenção, neste estudo, discutir a complexidade crescente das políticas educativas, nomeadamente, as que estão na base dos diplomas legislativos que regulam os “apoios educativos”, ou fazer juízos quanto à sua “veracidade”, pretendemos que esta investigação faça

emergir as práticas sociais que se contestam e/ou se pretendem ver legitimadas, mais concretamente ao nível das práticas educativas na escola inclusiva.

A proposta de estudo que apresentamos assentará em três partes fundamentais. A *Parte I - O Enquadramento Teórico do Estudo* terá como objetivo apresentar uma abordagem conceptual da Escola Inclusiva, salientando os desafios mais significativos que se colocam e à forma como esta se articula com as estratégias governamentais. Deste modo, apresentaremos uma breve perspetiva histórica das diferentes abordagens, expondo os marcos mais importantes e os diferentes conceitos de Educação Especial e de Escola Inclusiva e, procurando ainda contextualizar e justificar a problemática de estudo, no que concerne às apropriações teóricas operadas. Procuraremos fundamentar e contextualizar teoricamente através do recurso a diferentes perspetivas de educação inclusiva e a várias perspetivas de diversos autores, nomeadamente, Ainscow (2000, 2017), Correia (2010, 2013), Cortesão (2012, 2020), Fonseca (1995, 2002), Leite (2002, 2007), Pacheco (1999, 2009), Rodrigues (2008, 2012, 2013), Perrenoud (2004, 2005).

Na *Parte II - O Estudo Empírico* apresentaremos os aspetos metodológicos nos quais se procurará dar conta da investigação desenvolvida, tais como os dados a avaliar, o tipo de investigação, a constituição da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos na seleção e recolha da amostra, os principais procedimentos no tratamento e análise dos resultados e as suas possíveis implicações.

Na *Parte III* iremos proceder à apresentação dos resultados e procuraremos confrontar os resultados obtidos na investigação com os diferentes discursos científicos e políticos,

Por fim as *Considerações Finais* onde apresentaremos as principais conclusões e os aspetos que consideramos mais relevantes, salientando as questões centrais que atravessaram a investigação, bem como identificar futuras linhas de investigações a desenvolver.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 ESCOLA INCLUSIVA: REFERENCIAL CONCEPTUAL

1.1.1. Perspetivas Anglo-saxónicas de Inclusão

Ao fazer a revisão da literatura sobre este assunto, verifica-se, desde logo, que o conceito de inclusão é utilizado de forma ambígua e polissémica. Os conceitos, tal como as palavras são “produtos sociais que sempre refletem uma certa linguagem, uma certa cultura e um certo nível de conhecimento e experiência. Ao mesmo tempo, os conceitos moldam a nossa compreensão do mundo e influenciam o que vemos e o que não vemos” (Bjornavold e Tissot, 1988).

Desta polissemia de inclusão nada tem de estranho numa língua natural uma vez que, como aponta Ricoeur (1987), temos mais ideias, do que palavras, para as expressar, pelo que é necessário alargar as significações para além daquelas que temos para o seu uso comum. Inclusão é uma palavra polissémica não só na área semântica como também na área educacional. De facto, usa-se este termo de forma generalizada e recorrente muito embora se torne cada vez mais evidente a existência de algumas contradições relativamente ao seu significado e entre o que é, ou deveria ser o próprio processo de inclusão (Kauffman, 2007).

A Inclusão Social é o processo pelo qual a sociedade desenvolve mecanismos de transformação simbólica-operatória, de forma a poder incluir nos seus sistemas gerais, a globalidade dos cidadãos e, reciprocamente, cria condições para estes assumirem os seus papéis nas diferentes esferas da vida social. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade procuram equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a igualdade oportunidades para todos. Assim e como refere Marques (citado por Pereira, 2004, p. 8) é responsabilidade das sociedades democráticas:

“garantir, a todos, os direitos de cidadania”, ou seja, que todos os cidadãos tenham “igual acesso a ambientes culturais, relações interpessoais, e tradições – na medida em que esses são os materiais para a formação ou manutenção de suas respectivas identidades pessoais” (Habermas, 2003, p.10).

No entanto, este processo de inclusão não deve ser entendido enquanto trajetória em direção uniformidade social ou à assimilação cultural, mas sim como um processo de aquisição e exercício

dos direitos de cidadania, num quadro de respeito pela diversidade e de promoção de interações positivas entre os diferentes grupos presentes na sociedade.

Assim, a crescente preocupação com a qualidade na educação e da inclusão social, induziu a um conjunto de mudanças legislativas e educacionais, de forma a permitir que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus companheiros. Passa, por exemplo, a ser definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artº. 7º).

1.1.2. Equidade na Educação

A noção de equidade na educação referencia-se não só à justiça, como à igualdade, o que gera uma espécie de trilogia em que é difícil determinar a posição destas noções.

O conceito de justiça segundo Estevão (2001, p. 52) “articula-se intimamente com outros conceitos, tais como o de igualdade de oportunidades, de equidade, de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e de autoridade”, isto é, justiça significa o respeito dos direitos de cada pessoa e na atribuição daquilo que é devido a cada um, ou, como Connell (1992, p.134) preconiza “honestidade na distribuição que tem como critério de normalidade a igualdade”. Também Rodrigues (2014, p.6), por sua vez, afirma que “a igualdade de oportunidades e o conceito central de equidade. Sendo assim, a aplicação da justiça deveria resultar na satisfação das necessidades essenciais de todos os cidadãos, ou, como refere Rodrigues (2014, p.6) a “equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade”

O conceito de igualdade de oportunidades para Estevão (2001) é um conceito difícil de definir e que, historicamente, está conotado como o “direito à educação” e, portanto, à composição social do contingente escolar. Com esse direito pretendia-se tomar a escola numa escola universal, isto é, promover o acesso de todas as crianças à educação escolar, independentemente da classe social, raça, etnia e género.

Em Portugal a equidade tem servido como indicador de qualidade, nomeadamente ao nível do sistema educativo. Segundo Pacheco (1994, p. 2) um dos indicadores mais utilizados para “medir a qualidade tem sido o dos níveis escolares, ou seja, o grau de excelência obtido pelos alunos e

referenciado pelos objetivos curriculares de cada ciclo do nível de ensino”, os chamados “Rankings Escolares”. Os rankings escolares são, mais uma forma, de confirmar, todos os anos, o problema da desigualdade social que se repete em muitas escolas. Para Pacheco a “a avaliação escolar, pela eficiência da estandardização dos resultados, tem-se revelado um procedimento inadequado visto que a qualidade não se traduz e interpreta por resultados psicométricos, de ênfase nos efeitos, devendo integrar também os aspetos qualitativos, ligados aos processos” (1994, p.2).

Mas outro indicador de equidade apresentado, atualmente, pelo Ministério da Educação (ME) usado, resulta do estudo realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) em 2020, onde se compara os Percursos Diretos de Sucesso (PDS) dos alunos com Ação Social (ASE) da escola com os PDS de alunos no mesmo escalão ASE ao nível nacional que frequentam escolas semelhantes em termos de contexto. Este indicador confronta “os resultados escolares dos alunos em condições socioeconómicas mais vulneráveis, em comparação com os resultados médios obtidos a nível nacional por alunos com um perfil semelhante” (p.2). Ora considerando a definição da OCDE sobre equidade, este não é um “verdadeiro” indicador de equidade, porque não avalia em que medida os alunos economicamente mais desfavorecidos superam essa desvantagem e atingem os mesmos resultados dos restantes alunos.

Também Rodrigues (2014, p.9) defende que a “equidade é, pois, um caminho que não se pode percorrer só ao nível dos objetivos do acesso e do currículo; deve igualmente ser percorrida ao nível dos processos e dos valores que se vivem na educação”. Fraser (citado por Rodrigues, 2014, p. 9) prevê três dimensões interativas para a equidade: a distribuição (possibilidade de todos terem acesso aos recursos que necessitam), o reconhecimento (todos usufruírem do reconhecimento do seu percurso) e a representação (todos poderem ter uma voz nas decisões que lhes dizem respeito).

Mas a equidade, também, está intimamente ligada à inclusão e, cada vez mais, são preocupações dos sistemas educativos dos países desenvolvidos. Uma dessas preocupações está inserida nas metas globais para O Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, onde se defende, no seu 4º objetivo, que a educação inclusiva, a equidade e a qualidade devem promover e garantir a educação para todos os alunos. Também, na *Guide for ensuring inclusion and equity in education* refere que só existe equidade quando existe uma preocupação com a justiça e uma garantia de que a educação dos alunos seja considerada igual para todos (UNESCO, 2017).

Ao considerarmos que o conceito de equidade está intimamente articulado com o conceito de inclusão, este vai condicionar o modo como pensamos a educação e o modo como a escola se deve organizar para cumprir com as suas finalidades. Daí a equidade poder ser, ainda, um indicador da eficiência nos sistemas de educação, quando a relacionamos com a organização escolar, nomeadamente, o processo de ensino e as condições de aprendizagem, a distribuição dos

professores, o tempo de ensino, o material pedagógico, bem como o acesso, a inclusão ou segregação na organização das turmas, do currículo e das práticas pedagógicas de cada escola. Contudo, no programa PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), os indicadores analisados do desempenho dos alunos relacionados com a equidade são: a inclusão e justiça, entre outros.

Conforme o indicado no relatório da OCDE, de 2015, a inclusão significa que todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade, independentemente, do seu contexto socioeconómico. A justiça, por sua vez, tem a ver com a remoção de todos os obstáculos que possam advir das condições desfavoráveis ao desenvolvimento global do talento dos alunos. Vários estudos desenvolvidos pela PISA (realizados de 3 em 3 anos) têm demonstrado que o contexto socioeconómico no desempenho dos alunos é de extrema importância, uma vez que quanto mais favorável for esse contexto melhor é o desempenho por parte dos alunos.

No entanto, a análise e a avaliação das variáveis referentes à equidade na educação está, inevitavelmente, ligada aos indicadores relativos aos resultados obtidos e que se podem categorizar em dois grupos: *resultados internos* do sistema escolar e que se referem ao percurso dos alunos (níveis de frequência, abandono, transição, retenção, diplomação, competências adquiridas...); *resultados externos*, que se reportam aos efeitos sociais e económicos da educação (rendimento privado e público, o emprego, os níveis salariais, participação social, criminalidade, entre outros ...). Todavia, e segundo a OCDE, só se pode falar em equidade na educação quando falamos de sistemas educativos, cujos resultados dos alunos não dependam de fatores pessoais nem contextuais, mas sim, e apenas, da sua capacidade e esforço e quando são dadas as mesmas oportunidades de forma a realizarem o seu potencial máximo de aprendizagem. Ora, sendo assim, parece que a definição de equidade da OCDE não remete para um indicador de equidade, uma vez que não avalia em que medida os alunos economicamente desfavorecidos superam essa desvantagem e atingem os mesmos resultados.

Em Portugal é a partir de 2015, com a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (DLEE), que se requer que “se tomem medidas concretas, de forma a encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorizar as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as nossas crianças e jovens”. Esta Declaração foi baseada na Declaração de Incheon (2015) e no legado de Jomtien e Dakar e adota um compromisso histórico de todos, reafirmando a visão do movimento global Educação para Todos e comprometendo -se a uma agenda de educação única e renovada até 2030, de forma a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS4 — Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável, 2014). Também a DGEEC (2020, p.2) considera “que uma escola equitativa é aquela que, tendo em conta o contexto socioeconómico dos seus alunos, consegue promover o sucesso de todos os seus alunos, incluindo os provenientes de meios mais vulneráveis”.

A implementação do DL 54/2018, que preconiza a inclusão e sucesso escolar de todos os alunos, surge no seguimento das recomendações acima referidas e insurge-se como tentativa de incluir grupos de alunos, tradicionalmente excluídos, ou seja, os alunos com deficiência ou “discapacidades” (Rodrigues, 2001) e que iremos de seguida explorar.

1.2. PERSPETIVAS SOBRE A DEFICIÊNCIA

1.2.1. A problematização dos conceitos em torno da deficiência

O panorama da pós-modernidade, marcado pela complexa lógica do século XX, suscita, ainda, hoje em dia, polémicas discussões no âmbito da educação, na medida em que trouxe implicações diversas na produção de conhecimento em todos os campos científicos. Hargreaves (1996) caracteriza a pós-modernidade como sendo um declive do sistema fabril, necessitando, por conseguinte, de um ajustamento em termos de flexibilidade e de novas formas de organização. É na atualidade que a ideia de pós-modernidade se apresenta como uma mudança de modelo em todos os campos do conhecimento humano determinando a condição pós-moderna como base de questionamentos e indeterminações (Habermas, 2000). Surgem, por exemplo, preocupações com a ligação entre a escola e a comunidade local, ou, entre a escola e o mundo do trabalho que, cada vez mais, são foco de reflexão e de problematização em torno dos problemas da educação.

É nesta perspetiva, que a educação especial, tal como o conceito de deficiência, necessidades educativas especiais, inclusão, têm sido, ao longo dos anos, objeto de numerosas reflexões das quais resultaram diversos modelos, perspetivas, teorias e correntes.

Historicamente pode-se dizer que passamos por três conceitos distintos para se referir a crianças com dificuldades e “discapacidades” (Rodrigues, 2001), que acompanharam, em certa medida, a evolução dos direitos de participação destes indivíduos na sociedade. O primeiro termo refere-se à noção de “deficiente”, encarado como “inválido”, e, portanto, a sua participação em sociedade era bastante reduzida, essencialmente a modelos asilares (abordagem médica da

deficiência), praticando-se em termos educativos, aquilo que Correia (1999) designava por segregação.

Mais tarde surge uma nova conceção, baseada na abordagem social, alterando-se o anterior termo para o de NEE. Esta alteração teve repercussões em termos educativos, na medida em que as crianças com NEE passaram a estar integradas nas salas regulares. Contudo convém clarificar que integração não é o mesmo que inclusão. E apesar do termo NEE ter transitado para o novo modelo biopsicossocial, designado de inclusão, hoje assiste-se a uma necessidade de retificação do termo, uma vez que o próprio princípio de inclusão pressupõe que todas as crianças sejam especiais, no quadro da diversidade (Rodrigues, 2001).

Para responder a estas situações, foram surgindo diferentes intervenções, surgindo, em 1958, por recomendação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o termo “*ensino especial*”, como resposta ao grande número de terminologias utilizadas na pedagogia, para se referir à educação de deficientes físicos ou mentais. Aliado a este termo, anos mais tarde surge o conceito de crianças com NEE, um termo bastante confuso, e que se encontra ligado à ideia de “deficiência”, na maioria dos casos de carácter prolongado. Assim, segundo Weddel (citado por Bairrão, 1998) as crianças com NEE, eram aquelas nas quais se assistia a uma discordância entre o grau dos comportamentos de realização exibidos pela criança e o grau de desenvolvimento esperado para aquela faixa etária.

Esta noção foi considerada durante muito tempo, e ainda hoje surge como lógica de referência em termos de diagnóstico e referenciação, pela diferenciação entre o que é espectável (padrão) e o desvio-padrão. Uma outra definição para o termo NEE sugere que este se refere a crianças, “que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional” (Correia, 2003, p. 17/18).

Deste modo, a Educação Especial é então concebida como um conjunto de serviços especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, que visa dar resposta às necessidades especiais da criança, de modo a maximizar o seu potencial. Denari (citado por Rodrigues, 2006, p. 7) considera que, “entende-se que a EE é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma das suas responsabilidades organizar-se de forma a que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo”.

De acordo ainda com Correia (1999) as Necessidades Educativas Especiais podem ser divididas em dois grupos - as NEE permanentes e as NEE temporárias. As NEE permanentes, são aquelas que requerem adaptações generalizadas do currículo, de modo a adaptá-lo às especificidades da criança e mantêm-se durante grande parte ou todo o seu percurso escolar. Por

sua vez, as NEE temporárias são aquelas que compõem uma transformação parcial do currículo, de modo a adaptá-lo às características da criança, num determinado momento da sua escolaridade. Apesar desta definição remontar a 1999, conseguimos estabelecer um certo paralelismo com o novo DL 54/2018, e a introdução de medidas universais, seletivas e adicionais, que são mobilizadas em função das necessidades educativas do aluno, ao longo do percurso escolar.

Contudo, o termo NEE rapidamente entrou em rutura pelo seu uso em excesso, tal como refere Correia (2003, p. 16) assistiu-se a uma utilização do termo “a torto e a direito, sem qualquer despudor...”. De facto, “ao pretendermos fazer de cada criança uma criança com NEE, estamos a entrar num campo de areias movediças que só a demagogia pós-modernista pode tolerar e incentivar” (Correia, 2003, p. 16). A rotulagem das crianças é algo extremamente arriscada, pois pode levar à exclusão e à perda de expectativas, o que jamais poderá acontecer. Tal como refere Nunes (1998, p. 179) a “catalogação de pessoas é um artifício (um absurdo) ao serviço de uma determinada lógica que, neutralizada, contraria o sentido de heterogeneidade como potencial de vida”.

Neste sentido e devido a algumas confusões quanto à sua utilização optamos por escolher o termo de “Crianças Excepcionais”, seguindo a terminologia utilizada por Kirk e Gallagher desde 1987, bem como de Pivik, McComas e LaFlame em 2002.

Com esta perspetiva em mente, Kirk e Gallagher (2002), defendiam que todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade. Acrescentavam, ainda, que existiam casos nos quais as necessidades apresentadas pelas crianças se revestiam de contornos mais específicos, exigindo a ativação de apoios especializados. Também, Pivik, McComas e LaFlame (2002) salientam que “deficiência” se verifica devido às barreiras circundantes, quer sejam atitudinais ou ambientais.

Para Kirk e Gallagher, (2002, p. 4) a utilização do termo deficiência tem sido “geralmente aceite para designar tanto a criança deficiente quanto a talentosa”. Porém existem casos nos quais as necessidades apresentadas pelas crianças se revestem de contornos mais específicos, exigindo a ativação de apoios especializados. Assim, para Kirk e Gallagher (2002), de facto “as crianças diferem não só de uma para outra (diferenças interindividuais) mas também são diferentes quanto às capacidades e incapacidades em si (diferenças intra-individuais)” (Kirk e Gallagher, 2002, p. 33). Será que então podemos colocar, com Rodrigues, a questão de que “a diferença como sendo inerente a todos e extraído desta diferença uma conotação positiva no que poderíamos considerar uma fase de valorização da diferença”? (Rodrigues, 2001, p. 9).

Kirk e Gallagher apelidam estas crianças de “*Crianças Excepcionais*” e definem-nas como sendo “aquela que difere da criança típica ou normal por 1) suas características mentais; 2) suas capacidades sensoriais; 3) suas características neuromotoras ou físicas; 4) seu comportamento social;

5) suas capacidades de comunicação ou 6) suas deficiências múltiplas” (2002, p.4). Todavia, para estes autores esta definição cria grandes obstáculos uma vez que gera bastantes perguntas. Como por exemplo: O que são crianças atípicas? E o que são crianças normais? Os autores referem ainda que pelo facto de estas crianças serem estudadas por várias e diferentes disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a fisiologia, a medicina e a educação ainda veio complicar mais a definição. Dai os autores referirem que dificuldades destas crianças devem ser de tal forma que exigem modificações das práticas escolares ou de necessitar de serviços de educação especiais, para possibilitar o seu desenvolvimento potencial (Kirk e Gallagher, 2002). Ou seja, “as crianças são educacionalmente excepcionais quando os desvios de seu desenvolvimento atingem um tipo e um grau que requerem providências pedagógicas desnecessárias para a maioria das crianças” (Kirk e Gallagher, 2002, p. 5).

Segundo os autores este conceito é um reflexo das mudanças atuais em relação aos que são diferentes, sugerindo ainda uma mudança do enfoque médico da deficiência para o modelo ecológico, “O chamado modelo médico da deficiência, na verdade, via a deficiência como um defeito da própria pessoas situando-se nela todos os esforços de ‘recuperação’ ou ‘reabilitação’” (Stoer e Magalhães, 2003, p. 173). Ou seja, “modelo social da deficiência”, que evidencia a responsabilidade social de incluir e acomodar as necessidades de todos os indivíduos, sem exceção. Enquanto o modelo médico baseia-se na “deficiência” e na “falta de capacidade” da pessoa, o modelo social muda o foco para “deficiência” devido às barreiras circundantes, quer sejam atitudinais ou ambientais. Esta oposição entre o modelo social e o modelo médico levou à criação de um novo modelo que conciliasse as abordagens que vão abandonando os modelos assistencialistas, substituindo-os por políticas baseadas na promoção de direitos humanos e da inclusão.

Realmente só uma sociedade que inclui todas as pessoas pode concretizar o seu verdadeiro potencial. E se esta visão conceptual se tornar realidade não necessitaremos de chamar à escola inclusiva nem teremos de “insistir” que a Escola é para todos. Pois como afirmam Simões e Boavida (1999):

“para que a esperança pós-moderna (...) se não transforme, assim num novo anti-humanismo, é vital que os jovens se preparem para o imprevisto do futuro dentro de um espírito de responsabilização individual e colectiva de que não pode desertar a dimensão ética do “Ser com o Outro” (p.16).

1.3. DECRETO-LEI 54/2018

1.3.1. Perspetiva histórica da Escola Inclusiva

Tem-se assistido nos últimos anos a um constante questionamento sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas, numa cultura de mudança. Tais mudanças, numa escola em transformação, colocam aos políticos, educadores e investigadores, a responsabilidade e o privilégio de direcionar os caminhos da educação, bem como colocarem em prática um verdadeiro programa de reforço da escola inclusiva em Portugal. A escola, como qualquer outra instituição, tem um passado, tem uma história, que nos ajuda a perceber o presente. Ou seja, embora a história não seja cíclica, ela ajuda-nos a compreender um fenómeno extraordinariamente complexo, dando-nos conta de determinadas reformas supostamente indiscutíveis e que são agora criticadas, bem como de determinadas formas de abordar as questões pedagógicas e organizar as práticas educativas que se apresentam atualmente ineficazes (Afonso, 1994).

Colocando-nos então numa perspetiva histórica, quando se estudam as políticas educativas em Portugal, é nos últimos 30 anos, que encontramos grandes pontos de mudança. Contudo, é de salientar que em Portugal o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge, pela primeira vez, apoiado pelo *Warnock Report* (1978), pois a partir desse momento:

“sob o ponto de vista educativo, não se deveriam separar as crianças por categorias de ordem médica mas que cada criança deveria ser considerada na sua individualidade (...) e que se deveria, sempre que possível, pretender que as escolas e as classes abrissem as suas portas à generalidade das crianças” (citado por Costa, 1996, p.151).

Em Portugal, passa, por exemplo, a ser definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7º).

Como refere Costa (1996, p. 153) durante a década de 90, devido às alterações estruturais e organizacionais da escola, nomeadamente devido à mudança de conceção de educação integrada para educação inclusiva, assistiu-se “a uma profusão de estudos centrados sobre (...) os procedimentos destinados à avaliação dos alunos e à sua classificação como tendo «necessidades especiais» ...”.

No seguimento do *Warnock Report* (1978) é implementado, em Portugal, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que difunde o Conceito de Necessidades Educativas Especiais, e apresenta princípios inovadores que, substituem as anteriores categorias dos critérios médicos, por critérios pedagógicos no que respeita a avaliação dos alunos. As NEE são, então, consideradas como incapacidades, que se repercutem nas diversas áreas de aprendizagem, provenientes das diferentes deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbação da linguagem e fala, de personalidade, de comportamento ou ainda de problemas graves de saúde. Estabelece oficialmente o Regime Educativo Especial que contempla uma série de medidas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais, constantes de um Plano Educativo Individual (PEI) e de um Programa Educativo (art.º 15º e art.º 16º) nos casos mais complexos. Este decreto-lei contempla a integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular segundo os princípios de que a educação é para todos e se deve efetuar nos organismos educativos dirigidos à maioria das crianças. Para Kauffman e Lopes (2007) este Decreto-Lei 319/91 é o pilar legislativo da educação especial em Portugal, numa perspetiva de “escola para todos”, fomentando uma responsabilização da escola regular pelos problemas destes alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência.

Anos mais tarde, a mudança de paradigma da Escola Inclusiva e o direito à educação, num contexto de *Escola para Todos*, foi preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sendo posteriormente impulsionado pela Organização das Nações Unidas (ONU) no cenário internacional, com o intuito de erradicar a pobreza dos grupos em situação de vulnerabilidade social, nomeadamente, as pessoas com deficiência.

O princípio fundamental de escola inclusiva considerado pela Unesco (1994) consiste:

“... em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (p.11).

Na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, que contou com a participação da UNESCO, e com a representação de 92 países e 25 organizações internacionais, foi aprovada a conhecida Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. A Declaração de Salamanca é bastante clara na designação de NEE quando no artigo 3 refere que:

“A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito de escola inclusiva” (UNESCO, 1994, p.6).

Este conceito de NEE ao longo dos tempos foi sendo clarificado e sofrendo diversas alterações, embora durante bastante tempo esta tenha sido a definição escolhida por diversos autores.

Em termos legislativos, a Declaração de Salamanca reflete-se em Portugal na publicação de dois despachos com base nas recomendações referidas na Conferência: Despacho Normativo 105/97 e Despacho Conjunto 891/99. O primeiro determinou uma reformulação dos serviços de apoio educativo, e o segundo instituiu uma coordenação entre a Educação, a Saúde e a Segurança Social para a área de intervenção precoce.

Mais recentemente, os Decretos-Lei 6/2001 e 7/2001, tal como o DL 319/91, também preconizam as NEE como incapacidades que se refletem nas diversas áreas de aprendizagem ao nível sensorial, motor, mental, da perturbação de linguagem e fala, de personalidade, de comportamento e saúde.

Porém o princípio defendido no DL 6/2001 vem contrariar um pouco as orientações veiculadas na Declaração de Salamanca e a filosofia de inclusão aí apresentada. Esta diz-nos que a educação inclusiva não é apenas para as pessoas com deficiência, mas para todas aquelas com necessidades educativas especiais de carácter temporário ou permanente. Todavia, o ponto 1 do art.º 10 do Decreto-Lei 6/2001 refere que “aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial”.

O DL 3/2008 de 7 de janeiro, introduz alterações na classificação do conceito de alunos com NEE, conceptualizada através da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), preconizada pela OMS, a qual constitui uma ferramenta pedagógica no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção dos alunos com NEE.

Correia (2008), considera que o Decreto-Lei 3/2008 descarta grande parte dos alunos com NEE, referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas como as dislexias, as disgrafias, as discalculias, as dispraxias e as dificuldades de aprendizagem não-verbais, de cariz permanente. Ignora ainda os alunos com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e do

comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também de caráter permanente.

Recentemente, o supracitado decreto foi alterado pelo DL 54/2018, que veio substituir a noção de NEE por Educação Inclusiva, numa perspetiva de igualdade para todos os alunos. No mesmo sentido, corroboramos com Perrenoud (2000, p. 10) que “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos”, como verificado nos documentos oficiais de Portugal, que passam, inevitavelmente, por uma agenda global.

Para Correia (1999, p. 34) “o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno ...”. Segundo o mesmo autor podemos entender a inclusão como sendo “a inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado (outros profissionais, pais...)” (Correia, 2003, p. 13). Todavia a escola inclusiva não deve visar apenas a integração da criança na escola, deve sim originar uma escola para todos, independentemente de serem ou não portadoras de alguma NEE, respeitando-as e proporcionando-lhes uma relação de igualdade de oportunidades. A escola inclusiva deve ter como propósito acolher a diversidade e a heterogeneidade com qualidade e equidade, partindo do princípio de que todas as crianças devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, na mesma instituição de ensino.

Segundo a recente Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com deficiência (ENIPD) 2021/2025 a escola inclusiva deve dar respostas a “...todos os alunos e todas as alunas, independentemente da sua situação pessoal e social...” (p. 26), de forma a possibilitar a “aquisição de um nível de qualificação facilitador da inclusão social, é fundamental para a inclusão e cidadania plena” (p. 26). A ENIPD considera que só um “sistema de educação e formação profissional inclusivo possibilitará o acesso equitativo a uma educação de qualidade e aprendizagem ao longo da vida, essenciais a uma maior participação na sociedade e melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência” (p.26). Tendo como principal objetivo o “o aprofundamento e consolidação dos princípios preconizados pela educação e formação profissional inclusivas” (ENIPD, p.27).

1.3.2. Decreto-lei 54/2018 e suas linhas de atuação

1.3.2.1. Políticas Educativas

Os constrangimentos na prossecução de uma política orientada por princípios de igualdade de oportunidades estão relacionados de modo inextricável com questões sociais e culturais. Assumindo que as políticas são uma ação que visa definir valores e distribuir recursos e que a sua elaboração se traduz no exercício do poder político através da linguagem que é utilizada para as legitimar, John A. Codd (1988) defende que o estudo das políticas constitui um processo que pode proporcionar uma base de informação sobre a construção dessas políticas, mas também nos pode proporcionar uma análise crítica sobre as mesmas. No primeiro caso, facultam-nos informação que apoia o processo da elaboração e implementação das políticas, no segundo caso, centram-nos na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base da sua construção. Também, tem-se vindo a discutir, como em textos enquadradores de planos socioeducativos, alguns objetivos implícitos se ocultam atrás de enunciados explícitos de intenções, enunciados esses que, por vezes, não são mais do que tentativas de legitimação de decisões que são tomadas por quem detém o poder de as tomar. Como afirma Bourdieu, “as relações de comunicação que são, por excelência, as trocas linguísticas, são também relações de poder simbólico, onde se actualizam as relações de força entre os locutores ou os seus grupos respectivos” (1998, p. 14). É neste contexto que, na educação, se promovem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar. Contudo, para a educação não se configure como um espaço “segregado”, é bom que as políticas públicas neste domínio assumam um claro “carácter beverigeano”, que marca o Estado-Providência europeu: “recusa ficar pela garantia minimalista de uma proteção às situações de precariedade e a aposta em a cruzar com o desenvolvimento de serviços dirigidos a todos os cidadãos” (Rothes, 2002, p. 17).

Se fizermos uma retrospectiva dos documentos existentes internacionais que consagram a abordagem à não discriminação e à igualdade de oportunidades temos a Convenção sobre os Direitos da Criança (NU, 1989); a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); as Normas das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993), a Declaração de Salamanca proclamada pela UNESCO (1994) e o Enquadramento para a Ação que

concretiza e consagra as medidas necessárias para assegurar o direito das “Pessoas com Deficiência” à educação. Contudo, foi com a Declaração de Salamanca subscrita por 95 países, incluindo Portugal, que declarou “as escolas regulares são os meios mais apropriados para a Educação de alunos com condições de deficiência”, tonando-se assim, a “Magna Carta” da educação inclusiva até aos dias de hoje. Presentemente, a nova Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD) é um documento regido pela evolução destas normas e, também, pelas recentes Metas para o Desenvolvimento Sustentável (MDS) que no seu objetivo nº 4º corporiza a “necessidade de uma educação equitativa e inclusiva”.

1.3.2.1. Novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI)

O DL nº 54/2018, de 6 de julho, estabelece o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva (NRJEI) e a sucessiva operacionalização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este diploma veio substituir o DL 3/2008 onde eram definidos os apoios especializados a prestar na Educação Especial que visava responder a alunos com “limitações significativas”, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, “de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (alínea 1, art.º 1º, Cap. I).

O DL 54/2018 implementa a Escola Inclusiva e surge no seguimento das políticas internacionais recomendadas pela UNESCO (2009), pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD) aprovadas pelas Nações Unidas (ONU) em 2006 e pela Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (DLEE) de 2015 que incumbe, todos, os países a cumprir com os objetivos da agenda de 2030, para O Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU.

No seu preâmbulo, este diploma, começa por salientar a necessidade de;

“concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (DL 54/2018).

Este decreto está conforme o definido pela UNESCO, em 2009, cujo objetivo era “responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade de encontro escolar” (DL 54/2018)

No artigo 1º, alínea 1, respeitante ao objeto e âmbito este diploma declara:

“os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (DL 54/2018)

O NRJEI é dirigido a todos os alunos, independentemente da existência de um diagnóstico de uma perturbação de aprendizagem específica e/ou de outra de carácter permanente ou temporário. O que significa que já não há necessidade de uma categorização médica ou baseada na CIF, podendo, agora, a escola e os professores intervirem através de um conjunto de medidas de ordem cultural e prática, com especial enfoque na flexibilização curricular. Assim, são estabelecidos os *modelos multinível* de acesso ao currículo (art.º 7), sendo que este modelo tem diferentes níveis, variam em tipo e intensidade e são determinados em função das respostas dos alunos através das “medidas universais, seletivas ou adicionais” (art.º 7). É objetivo deste modelo curricular criar medidas e procedimentos mais atuais, dirigidos à promoção da equidade e do sucesso, “chegando a todos os alunos e aos contextos das suas vidas”, para que todos os alunos possam ter um percurso diferenciado e o currículo seja adaptado às suas necessidades (fortes ou fracas) de forma atingir o seu máximo potencial e sucesso educativo. Procura, ainda, garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Deste diploma emergem medidas que devem ser aplicadas a “todos os alunos”, de forma a garantir a sua inclusão. Assim sendo, todos os alunos que apresentem determinadas dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento deixam de estar sujeitos a uma avaliação clínica - necessidade de ser provado clinicamente. A avaliação compreensiva e de funcionalidade passa a ser feita pelos pais ou encarregado de educação (EE), professores e outros técnicos especializados nas escolas, que informam a direção da necessidade desses alunos receberam apoio.

Este NRJEI, do ponto de vista da reorganização da Educação Especial, é na verdade, uma proposta ambiciosa, porque para além de, discursivamente introduzir toda uma mudança de paradigma, colocando ênfase numa Escola Inclusiva “de e para todos os alunos”, abandonando a “categorização” de alunos com necessidades educativas especiais e o próprio termo NEE. Neste decreto sobressai, por um lado, a conceção de educação em que se consagra uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória (preâmbulo decreto).

O diploma, no geral, constitui um documento de relevo no objeto e âmbito educativo, uma vez que “... garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos...” (alínea 1, artigo 1º) e identifica as;

“as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação” (alínea 2, artigo 1º)

e dirige-se a todos os “agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas” (alínea 3, artigo 1º).

Com este decreto aprofunda-se a questão da necessidade de uma “verdadeira” escola inclusiva, que garanta o “acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu máximo potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (artigo 3º). Para este efeito, são definidos no artigo 3º os seguintes princípios orientadores:

- *Inclusão*: O direito de acesso de todos os alunos e participação nos contextos educativos;
- *Personalização*: O processo e o planeamento educativo centrado no aluno (abordagem multinível), isto é, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências;
- *Flexibilidade*: Gestão flexível do currículo, espaços e dos tempos escolares, de forma a responder às singularidades de cada um;
- *Autodeterminação*: O respeito pela autonomia pessoal, consideração pelas necessidades e também pelos interesses e preferências, identidade cultural e linguística, criando oportunidades de exercer o direito de participação na tomada de decisões;
- *Envolvimento parental*: O direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativo ao seu educando;
- *Interferência mínima* – Intervenção técnica e educativa por entidades e instituições efetivamente necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal educativo dos alunos;

É de salientar a relevância dada ao envolvimento parental para a promoção do bem-estar dos seus educandos. Contudo, neste decreto, apenas estava definido que os pais e ou EE poderiam participar na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAEI), na elaboração do programa educativo individual (PEI) e poderiam consultar o processo individual do educando, bem como ter acesso a toda a informação relativa aos mesmos (artigo 4º). Mas na verdade, no artigo nº 12º, quando se descrevem os membros que pertencem a estas equipas, os pais e/ou EE não são incluídos. Daí que, em 2019, foi aprovado no parlamento alterações ao diploma, passando os pais e/ou EE a integrar as EMAEI e a participar de modo ativo na avaliação pedagógica dos seus educandos. Reconhecer esta dinâmica, envolver os pais no processo de inclusão e dar-lhes poder no processo de avaliação e elaboração do PEI, apenas demonstra o que, há muito, os estudos

desenvolvidos por Bronfenbrenner (1979) - a nível mesossistêmico - demonstravam que o envolvimento da família com a escola pode desencadear interações que facilitam o conhecimento entre estes dois contextos, surgindo uma motivação para um percurso comum – o da educação.

No artigo 7º é apresentado a **abordagem multinível** de acesso ao currículo, que assenta nos modelos curriculares flexíveis, na avaliação formativa, com constante feedback das medidas implementadas, na intervenção e interação com os pais ou encarregados de educação e no conjunto de medidas de apoio à aprendizagem que, os alunos podem beneficiar de acordo com as suas competências, potencialidades e interesses. Este decreto é indissociável da escola inclusiva na qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõem cumprir com a sua função educativa. As diferenciações curriculares por multinível são organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos, incluindo os que necessitem de medidas seletivas e ou adicionais (art.º 5º) e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar (art.º 8º);

As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pelas medidas universais. Tornam-se relevantes percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoios psicopedagógicos, antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial (art.º 9º). É elaborado o relatório técnico-pedagógico pela equipa.

As medidas adicionais são dirigidas aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão que não tenham sido supridas pelas medidas anteriores. Para que os alunos beneficiem destas medidas adicionais terá que haver uma fundamentação dessa mesma insuficiência que deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico. As medidas adicionais concretizam-se na frequência do ano de escolaridade por disciplinas, por adaptações curriculares significativas, por um plano individual de transição, no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art.º 10º). Estas medidas requerem intervenção de recursos especializados, nomeadamente, da intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula. É elaborado o Programa Educativo Individual que “contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos,

a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (alínea 1, artº 24º)

O decreto-lei prevê, também, *adaptações ao processo de avaliação* e que deverão de estar de acordo com as características de cada aluno. Constan destas adaptações:

- ✓ Diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo e áudio;
- ✓ Enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente, braille, tabelas, mapas em relevo, ...;
- ✓ Interpretação em Língua Gestual Portuguesa;
- ✓ Utilização de produtos de apoio;
- ✓ Tempo suplementar para realização de prova;
- ✓ Transcrição das respostas;
- ✓ Leitura de enunciados;
- ✓ Utilização de sala separada;
- ✓ Pausas vigiadas;
- ✓ Código de utilização de cores

Este diploma “implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (preâmbulo do decreto). Contudo, e conforme o decretado:

“o docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão” (DL 54/2018, artº 12).

Neste pressuposto parece-nos que o papel do professor de educação especial não está suficientemente claro, uma vez que é considerado como um “colaborador”, quando realmente deveria ter um papel primordial no trabalho direto com alunos com necessidades específicas (artº 12 ponto 8).

Todas as escolas passam a dispor de uma EMAEI, que identifica as medidas necessárias de apoio a cada aluno elaborando o PEI e garantido o seu acompanhamento e monitorização. Esta equipa é constituída por “elementos permanentes”, tais como “diretor, ou docente coadjuva, docente de educação especial, três membros do conselho pedagógico, com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e um psicólogo” (alínea 3, artº 12º) e por “elementos

variáveis”, “o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno” (alínea 4, artº 12º), sendo que cabe ao diretor eleger os elementos permanentes, o coordenador (depois de ouvidos os elementos permanentes da EMAEI), bem como o local de funcionamento. A esta equipa compete um conjunto de competências como o de apoio à operacionalização da educação inclusiva, desde propor as medidas, acompanhar a sua implementação, monitorizar a sua eficácia, bem como, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, acompanhar o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), “estruturas de apoio que agregam os recursos humanos, matérias e os saberes e competências da escola) e efetuar a sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva” (alínea 8, artº 12º).

O CAA tem como finalidade promover a qualidade de participação dos alunos nas atividades da turma; apoiar os docentes do grupo/turma; promover ambientes estruturados e frutíferos em interações; apoiar a criação de recursos e instrumentos de avaliação para os diversos componentes do currículo; desenvolver metodologias de intervenção multidisciplinar; apoiar a organização da transição para a vida pós escola e profissional (artº 13º).

No capítulo IV do decreto centra-se nas questões de “identificação da necessidade de medidas”, que deverão de ocorrer o mais precocemente possível, podendo ser iniciada pelos Pais e/ou EE, docentes ou outros técnicos e serviços (artº 20º). No artigo 21º, alínea 6, quando são necessárias “adaptações curriculares significativas, o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) deve de ser sempre acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante”. Salientamos a necessidade do RTP ser aprovado e assinado pelos Pais e/ou EE e “*sempre que possível*” assinado pelo aluno” (alínea 1 e 2 do artº 22º). E no caso de não concordância, tal deverá ficar registado (alínea 3, artº 22º). Relativamente ao PEI, que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação”. Ainda em relação ao RTP este deverá de ser “complementado por um Plano Individual de Transição” (PIT) de forma “a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, e deve “orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação”. A implementação do PIT inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória” (alínea 1 e 2 do artº 25º). Evidenciamos, neste PEI, o facto de se poder adaptar os processos de avaliação, conforme o artº 28º.

Por último destacamos no capítulo VI a “criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva” (artº 32º).

1.3.3. Relação do Decreto com a Qualidade Educativa

1.3.3.1. Qualidade na Educação

A procura de qualidade na educação constitui uma das prioridades da agenda política a social a nível mundial. Mas as políticas educativas traduzem-se em ideologias, estas, por sua vez, não têm ficado imunes à pressão das comparações com o contexto internacional, nem à influência da investigação educacional. Aliás segundo o relatório da Relatório Eurydice (2015, p. 3) “A melhoria da qualidade e da eficácia do investimento em educação em toda a Europa é um dos objetivos fundamentais do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no domínio da Educação e da Formação (EF 2020)”. Também no relatório desenvolvido pela ONU, de 2020, nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), no seu 4º objetivo, estabelece que uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa seja assegurada a todos os indivíduos e que oportunidades de aprendizagem sejam promovidas ao longo da vida para todas as pessoas.

O conceito de qualidade na escola tem sido formulado numa conceção de escola norteada por ideias de articulação da educação com o mercado de trabalho e numa visão de ensino voltada para a *excelência*, um critério que emerge da linguagem competitiva que o mercado de trabalho impõe. Mas o conceito de qualidade do ensino, como qualquer outro que diga respeito a uma atividade prática social, é por natureza um conceito polissémico (e nem sempre polémico) e entendido de maneira diversa em função de diferentes perspetivas teórico-práticas que defendem, cada qual, os seus valores e interesses. Daí Pacheco (1994) salientar que a qualidade “tem um sentido diferente conforme os observadores ou os grupos de interesse e, quando se empreende uma reforma, cada qual formula uma ideia diferente da ordem de prioridades” (p.29). Existem duas posições, bem distantes e controversas, em torno do conceito de qualidade. Por um lado, uma visão instrumental que valoriza exclusivamente os produtos e se relaciona, fundamentalmente, com a eficácia, e por outro, uma posição que coloca a tónica na qualidade dos processos educativos. Porém, Pacheco adverte que “a qualidade de uma escola não se obtém somente pela eficácia e eficiência, mas

sobretudo pela sua capacidade de inovação e de reflexão” (1994, p. 29). Para o autor a avaliação das escolas "são apontados como domínios prioritários para incentivar e controlar a qualidade das escolas e dos sistemas escolares o *currículum*, os professores, a escola, os recursos e a avaliação” (Pacheco, 1994, p.29), ou seja, a promoção da melhoria da qualidade escolar passa, inevitavelmente por uma avaliação correta do sistema educativo. Daí que no Relatório Eurydice (2015, p. 7) refere que “a avaliação das escolas destina-se à monitorização ou melhoria da qualidade da escola no seu conjunto e pode estar associada a uma ampla gama de atividades educativas, incluindo o ensino e a aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar”.

Em Portugal a Avaliação Externa das Escolas (AEE) teve início, em 2007, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE), atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), opera com um referencial que permite a avaliação das escolas ao nível dos resultados, da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão. A primeira avaliação decorreu entre 2006-2011 e a segunda em 2011-2012. Para Terrasêca (2010) a AEE é um instrumento de regulação do sistema educativo, servindo os seus resultados para as escolas tomarem decisões de política educativa, quer ao nível macro, meso e micro, constituindo-se, também, num “instrumento de regulação e de governabilidade” (IGE, 2012, p. 65).

Anualmente as escolas são avaliadas através dos resultados dos alunos nos exames nacionais - Rankings Nacionais. Para Pacheco (2014, p. 28) “um dos indicadores mais utilizados para “medir” a qualidade tem sido o dos níveis escolares, ou seja, o grau de excelência obtido pelos alunos e referencializado pelos objectivos curriculares de cada ciclo do nível de ensino”. Assim, ao proceder-se à ordenação das escolas em função dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, integra esta lógica de prestação de contas, equiparando sub-repticiamente a qualidade das escolas ao desempenho na componente cognitiva dos seus alunos. Ou seja, cai-se outra vez no conceito de eficácia, mas limitando a sua abrangência ao item resultados académicos (Sanches, 2011).

Todavia e como nos diz Morgado (2004, p.9) a questão da qualidade “emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo”. Mas a educação, para ter qualidade, deve responder a todos, de modo diferente e adequado a cada um, mas pensar em todos. Pensamos, também, que um sistema educativo que permite que alguns alunos (muitos) fiquem de fora e não adquiram as competências essenciais para a vida, não pode, do nosso ponto de vista, proporcionar uma educação de qualidade. Referimo-nos ao conceito de Educação para Todos ou Escola Inclusiva, em sentido lato. A Educação, para ter qualidade, deve responder a todos, de modo diferente e adequado a cada um, mas pensar em todos, como é recomendado no Relatório da ONU, no seu 4º objetivo, dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Educação de Qualidade -, que “contempla garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade desde o jardim de infância ao ensino

superior, tendo em conta a educação como principal fator, para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade”.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Neste ponto do trabalho apresentamos a intencionalidade do estudo, sob a forma de problema e objetivos de investigação, descrevemos e justificamos as opções metodológicas tomadas.

2.1. INTRODUÇÃO

A metodologia é um processo crítico que permite obter respostas adequadas às nossas preocupações, formulações e objetivos, entre outros aspetos, tem de ser adequada ao objeto de investigação, à forma de o abordar teoricamente e ao campo de estudo a que ele se reporta. Ou seja, pretende-se com a metodologia enquadrar o estudo, ou seja, tornar claro “como é que a problemática foi investigada [empiricamente] e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 1997, p. 85), fundamentando as opções metodológicas. Nóvoa (1991, p. 30) refere que “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”. De facto, a metodologia define as regras em que nos vamos mover, tendo uma função essencialmente orientadora e de controlo da investigação.

Tendo em conta o tipo de estudo que pretendemos realizar, que atenta nas pessoas, na compreensão dos seus pontos de vista e no quotidiano escolar, optamos pela investigação qualitativa que corresponde à definição proposta por Bogdan e Biklen (1994). Para estes autores “O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). As características destas metodologias tornam-se adequadas para as abordagens dos fenómenos sociais, particularmente dos processos socioeducativos, em que as interações humanas são intensas e em que os sujeitos e apresentam como agentes conhecedores de uma dada prática.

2.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OS OBJETIVOS

Com a entrada do novo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, é reestruturada a Educação Inclusiva nas nossas escolas e é reforçado o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade. Este novo diploma olha para escola como um todo, abrangendo a multiplicidade e a interação das suas dimensões pois, em qualquer momento do percurso académico, qualquer aluno pode necessitar das medidas de suporte à aprendizagem. Sendo assim, importa compreender de que modo a implementação da nova legislação se enquadra na nova realidade escolar.

Na verdade, realizar uma prática de conformidade com os princípios da educação inclusiva, que constituem a base para o sucesso da inclusão de todos os alunos, é um processo moroso e difícil, e exige que se desenvolva, em todo o contexto escolar, uma cultura e uma dinâmica organizativa que envolve o trabalho de equipas multidisciplinares em cooperação com as famílias. Contudo, e como salienta Correia (2008), não basta existir documentação legislativa para que sejam criadas condições para que todas as crianças tenham uma verdadeira inclusão.

Atendendo a que, hoje, é possível identificarem-se, no terreno educativo, algumas mudanças substanciais no quotidiano das escolas relativos às dimensões administrativa, curricular e avaliativa, entre outras, decidimos, tendo em conta tais mudanças, compreender o modo como é feita a sua abordagem, aplicação e quais as possíveis propostas e possibilidades, que os docentes encontram face à realidade atual. Neste contexto, emergiu o nosso problema de investigação que se concretiza na seguinte pergunta:

Qual a perceção dos professores sobre as mudanças na escola com a aplicabilidade do Decreto-Lei 54/2018?

Para respondermos à questão formulada, definimos dois objetivos gerais e, a saber:

1. *Perceber se os docentes sentem dificuldades na aplicabilidade no novo decreto e, em caso afirmativo, identificar essas dificuldades;*
2. *Analisar as principais mudanças ao nível da qualidade educacional proporcionada aos alunos.*

Face ao problema e objetivos apresentados, formulamos as seguintes perguntas de investigação:

Pergunta 1- *Será que os professores revêm no novo decreto uma mudança de paradigma da escola, mais centrada no aluno e na qualidade de educação?*

Pergunta 2 - *Será que os professores revêm no novo decreto uma igualdade de oportunidades, quer a nível de acesso, como também de sucesso – Equidade educativa?*

2.3. ORGANIZAÇÃO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Não é possível apresentar e discutir uma investigação sem reconhecer-se, que tal investigação necessita de ser compreendida em função da sua inscrição num campo vasto e polifacetado e que é “atravessado por correntes, tradições e comunidades científicas muito diversificadas e, por vezes em conflito aberto nos planos epistemológico e metodológico” (Afonso, 2005, p. 9).

O percurso de construção deste estudo, emerge com especial importância, da própria experiência e vivência pessoal e profissional da investigadora, o que não poderá ser entendido como um obstáculo à objetivação do trabalho científico, mas, pelo contrário, como um recurso heurístico que potencia o desenvolvimento do mesmo, na medida em que implicou como Correia (1998) sugere, que se tenha criado uma relação de estranheza com o que nos é familiar e não propriamente uma situação de distanciamento que, de algum modo, impedia um trabalho de análise que tivesse em conta singularidades significativas diversas relacionadas com o objeto e o contexto do estudo. Por isso, na perspectiva de Costa (1992), exige a preparação daqueles que diretamente recolhem a informação, mas para além da aprendizagem de alguns preceitos operatórios simples, exige que inclua, também, uma importante bagagem teórica e metodológica. Assim, o nosso percurso de investigação iniciou-se com um processo de reflexão sobre as metodologias disponíveis nas ciências sociais e nas ciências da educação.

As decisões são um momento difícil e as incertezas começaram a fluir, encontrando-se infundas desculpas para não começar, mas como nos diz Bell, “obrigar-se a si mesmo a avançar é uma disciplina que tem de ser aprendida” (1993, p. 39). Todavia, foi necessário partir para o nosso universo e “procurar locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fonte de dados” (Bogdan

e Biklen, 1994, p. 90) e concluir que as portas se fecham com uma naturalidade sombria e que era quase impossível de o percorrer sem se esbarrar com algum impedimento, quer fosse pessoal ou profissional.

Percorridos os caminhos necessários e com a cooperação de algumas colegas de profissão, a quem somos especialmente gratas, surgiu a hipótese de desenvolver o nosso estudo em escolas da rede pública de um concelho do distrito do Porto, mais concretamente do Concelho de Vila Nova de Gaia. Assume-se aqui, a importância da colaboração da coordenadora de educação especial, a quem tivemos o privilégio de entrevistar. Porque, de repente aquilo que nos parecia ser mais difícil tornou-se em momentos ricos e férteis de partilha, numa lógica em que as experiências e saberes de cada um foram entendidos como uma mais-valia para todos os envolvidos. Corroborando com Correia, a reflexão educativa “incorpora sempre um projecto de transformação, que incide simultaneamente sobre as práticas e os jogos das intenções” (1996, p. 202), torna-se o lugar das osmoses.

Assim, e dando seguimento à questão apresentada na pergunta de partida e no percurso da investigação, optamos por estudar a realidade de turmas do pré-escolar e do 1º ciclo. Definimos como participantes deste estudo cinco docentes, nomeadamente, dois docentes do pré-escolar e três do 1º ciclo, sendo que uma das docentes participantes também é Coordenadora do Ensino Especial. Considerou-se que os docentes participantes reuniam as características ou “*critérios específicos*” (Aires, 2011) para participarem neste estudo e poderem, de forma compreensível e abrangente, abordar os temas em causa, com base na sua prática pedagógica; de serem professores titulares de turma com crianças excecionais nas suas salas de aula; de serem professores de Educação Especial e por manifestarem disponibilidade, interesse e motivação para participar. Todas as participantes são docentes experientes, com mais de 5 anos de serviço¹.

2.4. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

As opções metodológicas de uma investigação são, em primeiro lugar, condicionadas pelas características do seu próprio objeto de estudo. Ou seja, o mais importante na escolha de uma metodologia, sendo este um processo crítico que permite obter respostas adequadas às nossas preocupações, formulações e objetivos, entre outros aspetos, tem de ser adequada ao objeto de investigação, à forma de o abordar teoricamente e ao campo de estudo a que ele se reporta. Neste

¹ Consultar Anexo I – Dados dos entrevistados.

sentido, a natureza do problema a investigar é que determina a escolha do método e técnicas de investigação. Contudo, a escolha do método não deve ser rígida, mas sim rigoroso (Bourdieu, 1999). Adotando a definição de Pinto (1993) os métodos podem ser definidos como:

“estratégias de investigação, a quem competem a selecção das técnicas por referência ao objecto em estudo e à teoria que o enquadra e constrói, o controlo das condições úteis de exercício das mesmas técnicas de investigação desses resultados na perspectiva da obtenção do resultado final” (p. 69/70).

Enquanto as técnicas de investigação, "são conjuntos de procedimentos operatórios destinados a produzir, em articulação com outros elementos de prática científica, resultados parcelares nas fases de recolha e de tratamento da informação requerida pela pesquisa" (Pinto, 1993, p. 69/70).

Dada a natureza da pesquisa optámos, no decorrer da investigação, por uma abordagem pelo método de Investigação Qualitativa, visto que nos propusemos analisar e interpretar um contexto complexo de interação humana – a escola – e particularmente compreender o modo como os professores constroem o processo de inclusão na escola, valorizando assim o agir social, a subjetividade expressa pelos sujeitos nos significados que atribuem ao seu quotidiano escolar, cabendo ao investigador o papel de analisar uma situação. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” As metodologias qualitativas “privilegiam o contexto da descoberta como contexto de partida de uma investigação” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.95). A metodologia qualitativa pressupõe a valorização das dimensões subjetivas da realidade social nas suas especificidades e contextualizações, sendo a relação entre sujeito e objeto sempre privilegiada. Bodgan e Biklen (1994) apresentam uma caracterização deste paradigma de investigação, salientando cinco características:

“a) o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o principal instrumento da sua recolha; b) os dados recolhidos são de tipo descritivo; c) os processos são o foco de atenção do investigador; d) a análise dos dados é indutiva; e) as perspetivas dos participantes são especialmente tidas em conta” (p. 50).

Assim, as características destas metodologias tornam-se adequadas para as abordagens dos fenómenos sociais, particularmente dos processos socioeducativos, em que as interações humanas são intensas e em que os sujeitos e apresentam como agentes conhecedores de uma dada prática.

2.5. RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em conta as opções epistemológicas e metodológicas enunciadas foi necessário selecionar instrumentos de recolha de dados consentâneos com a abordagem qualitativa e os seus fundamentos. Para este estudo foram usados as seguintes técnicas de recolha de dados: recolha documental e entrevista.

2.5.1. A recolha documental

As recolhas documentais impõem-se pela necessidade da construção de um referencial e de um conhecimento aprofundado sobre a questão da inclusão na escola, de forma a melhor compreendermos e interpretarmos as diferentes situações. Dado que o estudo a que nos propusemos é sobre a escola inclusiva, procedeu-se ao levantamento da análise da legislação no que concerne, à escola inclusiva, no sentido de discutir os aspetos decorrentes da sua implementação. Trata-se de analisar discursos, que envolvendo fortes narrativas, emitem instruções e impõem a passividade dos seus recetores, “como se o ponto a partir do qual se dizem fosse suficientemente neutro para os tornar, de alguma forma inquestionáveis” (Magalhães e Stoer, 2006, p. 27).

Seguindo esta perspetiva foi feita a análise da legislação respeitante à Inclusão, nomeadamente, o recente diploma, o DL 54/2108. Este documento constitui-se como instrumento de confronto, entre o enquadramento teórico e a pesquisa empírica, ou seja, incorporar as experiências dos seus atores:

“numa espécie de consubstanciação com as ‘maneiras de dizer’ e se tem como provável a existência de uma relação entres estas e as ‘maneiras de fazer’, não é indiferente que se interrogue o tipo de linguagem com a qual se torna possível pensar e falar sobre a educação” (Jobert, 2000, p. 2).

Partimos, assim, da premissa de que a situação da educação é enquadrável neste esquema, o que nos conduziu, no essencial, a tentar observar quais as perceções que os professores têm das suas práticas e se elas se repercutem no desenvolvimento de uma escola inclusiva.

1.5.2. A Entrevista

A entrevista consiste numa técnica comum para a obtenção de informações. Como nos referem Bogdan e Biklen, em investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada de modo quase exclusivo ou em articulação com outras técnicas de recolha de dados e “em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (1994, p. 134).

Para permitir a viabilidade das entrevistas, como uma técnica fiável de recolha de dados, é fundamental no conceito de Afonso alicerçar a sua construção considerando alguns pressupostos básicos, ou seja, que esta se configure, relativamente a alguns procedimentos, “através da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações onde, a partir da identificação das questões da pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar” (2005, p. 105).

O modo usado na realização das entrevistas foi a semi-diretivas decorrente da preocupação em estruturar um esquema comum para as entrevistas, elaborou-se um guião de orientação. Na elaboração, estruturação e preparação das entrevistas tivemos em conta a advertência de Bell (1997, p. 121) “uma conversa sobre determinado tópico pode ser interessante, podendo fazer-nos compreender melhor um problema, mas é preciso lembrar que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante”. Também Bogdan & Biklen (1994, p. 134) referem que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Com a realização das entrevistas, tivemos como principal objetivo recolher informações sobre o processo de implementação da inclusão e comparar alguns dados e perspetivas dos diferentes sujeitos. Mas como sugerem Bogdan e Biklen (1994, p. 137), “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oíça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

Como já referimos, usámos um guião de entrevista semi-directiva, que pretendia espelhar a nossa preocupação de conhecer, na voz de diferentes atores, as suas representações, expectativas e concretizações durante o desempenho da sua profissão. As entrevistas foram transcritas, onde se fez uma leitura para correção de alguns termos e pontuação, de modo a tornar a linguagem escrita mais correta. Optámos por incluir a transcrição completa das entrevistas nos anexos, não revelando,

no entanto, o nome da escola, nem o nome dos professores entrevistados, tendo-lhes sido atribuído um nome fictício, de modo a garantir o anonimato que lhes foi assegurado no momento da realização das entrevistas.

Quanto ao tratamento das entrevistas realizadas procedemos à análise de conteúdo, que, conforme Vala (1986), cuida:

“da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p. 104).

Ainda segundo o mesmo autor (Vala, 1986, p. 104) “a finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Tratou-se, para nós, de dissociar os dados do seu contexto inicial (a fonte) e de os colocar num novo contexto, construído tendo por base os principais objetivos e o objeto da nossa pesquisa

Para uma melhor compreensão do modo como operacionalizámos estas tarefas, organizámos em quadro, que se encontra no Anexo II, e que nos dá conta dos entrevistados, dos locais em que se realizou a entrevista e da duração da mesma.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO ESTUDO

3.1. ANÁLISE DO DECRETO-LEI Nº 54/2018

Situando-se o nosso trabalho no âmbito da Educação Especial, especificamente no contexto da Escola Inclusiva, assume particular importância um aprofundamento sobre os contributos, benefícios e limites do novo paradigma de inclusão, questionando o papel da escola, enquanto instância de desenvolvimento, na comunidade educativa, nomeadamente no que diz respeito às suas competências e aos papéis que lhe são atribuídos.

No campo educativo, área específica em que o estudo se situa, importa tentar perceber qual a especificidade do poder escolar no que diz respeito à capacidade de poder político escolar e ao seu papel no desenvolvimento educacional. Tencionamos, por isso levar a cabo uma reflexão cuja

abordagem, embora inserida no grande tema da Educação Especial se centre, contudo, na análise concreta de algumas características, de algumas medidas, de alguma legislação que se nos afiguram de maior pertinência, a saber, o de contribuir para clarificar algumas questões, no âmbito da educação, nomeadamente, no que se refere ao aumento dos poderes, competências e meios das escolas públicas. Afinal, e como refere Torres (1997, p. 238) é fundamental “«ler» a relevância da política pública para passar à política educativa”.

Neste sentido, e tendo em atenção a problemática em estudo, optámos pela análise do DL 54/2018, quer pela sua atualidade, quer por considerarmos ser esta uma legislação de destaque no domínio em estudo.

Pontos Fortes

Consideramos como ponto mais importante e positivo deste decreto, a defesa da **Escola Inclusiva, entendida como** “um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem” (Rodrigues, 2019, p. 2). Também Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu parecer de abril de 2018, considerou que o projeto vem “espelhar avanços conceptuais” sendo muito positivos no que respeita à educação inclusiva.

A **eliminação** da categorização de alunos através da utilização da **Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)** e da terminologia de necessidades educativas especiais (NEE).

A **gestão flexível do currículo** é um ponto forte e positivo enquanto estratégia para garantir respostas que contemplem a diversidade de alunos que frequentam a escola. Ou seja, como refere o CNE (2018, p.3), “um conjunto de medidas de intervenção multinível para suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas num “continuum” e definidas a partir do resultado da avaliação. Estas medidas abrangem todos os alunos que delas necessitem, seja de forma permanente ou temporária”. Tal flexibilidade deverá orientar-se para a consecução de objetivos comuns de aprendizagem e ser complementada com apoios acrescidos, destinados a superar ou atenuar as suas dificuldades.

As **equipas multidisciplinares**, pela necessidade de multi-especialistas na identificação das problemáticas e/ou dificuldades, elaboração de um programa de ação e implementação de apoios e medidas de apoios educativos. Para o CNE (2018, p. 3) estas equipas “constitui desde logo uma referência de vinculação da escola ao cumprimento deste objetivo (educação inclusiva) e assegura uma transferibilidade e complementaridade de saberes e competências que é fundamental à construção e/ou consolidação de estratégias educativas inclusivas”.

A **participação dos Pais e/ou EE**, em todo o processo de ensino/aprendizagem. Para o CNE (2018, p. 3) o facto da haver uma “intenção de motivar e acolher uma maior participação dos pais e encarregados de educação nomeadamente no seu conhecimento, intervenção e negociação dos programas educativos seguidos com os seus educandos”, Ou seja, é reconhecer a família enquanto alicerce da sociedade, as interações e as modificações ocorridas entre os indivíduos influenciam-se mutuamente, permanecendo assim, como elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança (Correia, 1997).

Os **Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)** como uma proposta bastante positiva e promissora, na medida em que congrega diversos “recursos específicos de aprendizagem e à inclusão” (DL nº 54/2018 art.º 13). Também o CNE considera os CAA “como algo de muito positivo e promissor no contexto dos “recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” (2018, p.4)

Pontos Fracos

Não sendo, nossa intenção, desvalorizar a importância de todo o processo de reorganização da Educação Especial, no sentido que contribuiu para uma melhor Escola Inclusiva, parece-nos, simultaneamente, importante, atentar em algumas ambiguidades e incoerências que coabitam lado a lado.

Pese, embora, consideremos de extrema a importância o afastamento da “categorização” ou “classificação dos alunos com NEE”, passando a escola responder às necessidades de “todos” os alunos, independentemente, das suas características individuais. Contudo, constata-se a existência de algumas incongruências, mais especificamente no que diz respeito à não existência de uma categorização específica de NEE, dado que o aluno é “categorizado” em função das medidas que lhe são implementados. Por exemplo, no caso dos alunos que necessitam do Programa Educativo Individual é obrigatório preencher o Relatório Técnico Pedagógico (RTP), logo, o aluno fica “categorizado” em função de uma medida específica. Por outro lado, consideram que não se deve categorizar, mas:

“contrariamente à substância implícita no texto do diploma (não categorização), as necessidades dos alunos cegos (artigo 14.º) e surdos (artigo 15.º), mantendo-se “mudo” no que respeita às necessidades específicas dos alunos com outro tipo de NEE como, por exemplo, alunos com perturbações emocionais e do comportamento, com autismo ou com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias)” (Correia, 2018, p. 3).

As medidas de suporte à aprendizagem propostas por este decreto implicam a mobilização de diversos intervenientes, nomeadamente, os docentes de Educação Especial (E.E.). De acordo

com o CNE os docentes de E.E. deveriam de ter uma maior participação ativa e que fosse “claramente mencionada em todos os níveis das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (2018, p. 4). Para o CNE urge “a atualização da formação inicial dos Professores do Ensino Regular e a reconceptualização da formação dos Professores de Educação Especial, de forma a habilitar os docentes a compreender e a operacionalizar as medidas previstas, no âmbito da implementação do decreto” (2018, p.4). Para que a operacionalização das medidas previstas no decreto tenham sucesso, é necessário haver um reforço dos recursos humanos e pedagógicos, e diminuição do tamanho das turmas que integram alunos que necessitem de medidas seletivas (CNE, 2108).

Relativamente ao CRI e aos recursos disponibilizados salientamos que tais recursos deveriam estar disponíveis para todos os alunos e não apenas os que se encontrem contemplados por “medidas adicionais”, uma vez que a nova legislação pretende uma escola de qualidade e de sucesso para todos. Também o CNE considerou que os “serviços proporcionados” pelo CRI “deveriam de estar disponíveis para todos os alunos que a escola avalie e que deles necessitem, e não apenas dos que forem objeto de medidas adicionais” (2018, p. 4), até porque deste modo, estamos a categorizar e a rotular alunos.

Por fim, e ainda que não este ponto não esteja circunscrito e intimamente relacionado com o novo decreto, gostaríamos de salientar que a atual organização (e até mesmo gestão e administração) escolar, sustentada na meritocracia e norteadada pela *performance*, continua a contribuir para edificação de desigualdades e do insucesso escolar. Evocando Perrenoud (2000) o nto Realmente, há 50 anos atras, a filosofia da educação consistia numa visão transmissiva, desenhada para a maioria, onde quem não seguisse os cânones previstos era rotulado e excluído.

Embora hoje em dia, e o atual decreto saliente a importância da diferenciação do trabalho educativo, para que os alunos descubram o “seu verdadeiro eu” e explorem o seu máximo potencial, verifica-se que em relação à organização escolar parece ter pouco, ou nada, mudado. Assistimos à revisão dos estatutos dos alunos; ao aumento das sanções impostas; à publicação pública de notas e médias que, invariavelmente levam a comparações e discriminações; os rankings das escolas; já para não falar da pressão que a comunidade escolar (nomeadamente os docentes) exerce para se cumprir tempos e programas, realizar trabalhos de casa e provas, para alcançar bons resultados e pontuações. Por isso, corroboramos com (Bourdieu, 1998, p. 55) quando refere que “conceder a todos, mas de maneira puramente formal, a humanidade, é excluir dela, a coberto do humanismo aparente, todos os que se encontram desapossados dos meios de a realizar”.

3.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EM ANÁLISE

Apresentamos de seguida os resultados obtidos, através de entrevistas, realizadas com cinco docentes e cujos objetivos foram previamente delineados. Antes de se iniciar a análise das entrevistas, propriamente dita, procedeu-se a um estudo exploratório sobre o perfil básico dos docentes entrevistados no processo de recolha de dados.

Em termos de composição demográfica, as cinco entrevistadas são do género feminino, relativamente à idade a docente mais nova tem 37 anos e a mais velha 62 anos. Quanto aos anos de serviço estes variam entre os 14 e os 37 anos, revelando que as entrevistadas dispõem já de uma considerável experiência profissional. Em relação às habilitações académicas verifica-se que a maioria detém mestrado (3 docentes), seguido da licenciatura (2 docentes).

Para além dos aspetos relacionados com o perfil básico dos docentes, merece igual importância o nível de ensino que lecionam e o cargo que desempenham. Assim sendo, 3 docentes desempenham funções ao nível do 1º CEB, uma enquanto Coordenadora de Educação Especial, outra como Professora de Apoio, e outra enquanto Professora Titular de Turma (PTT). As outras duas docentes desempenham funções ao nível do pré-escolar.

1 - Principais expectativas

O DL 54/2018 advém da necessidade de resolver ou diluir as incertezas e as problemáticas no que diz respeito à inclusão e atendimento especial das crianças excecionais. Contudo, este decreto não correspondeu às expectativas dos atores educativos que aguardavam a chegada de uma mudança e que *“pensavam que houvesse uma melhoria”* (E3), porque *“quando nós mudamos achamos que vai para melhor”*. (E5). De facto, as docentes esperavam que a nova legislação *“viesse facilitar o trabalho dos professores e dos professores de Educação Especial”* (E1), com *“muito mais apoio para essas crianças”* (E2), tornando, deste modo, *“a escola inclusiva (...) muito mais acessível para todos”* (E2). Conclui-se, no entanto, pela análise dos discursos, que não se concretizaram, na sua maioria, as suas expectativas. Inclusive a análise de uma das entrevistas transparece alguma insatisfação ou incómodo, com a mudança que se anunciava, ao afirmar que *“não vejo, nos dias de hoje, vantagens assim tão positivas da aplicação destes mesmos decretos (...) no terreno, as crianças*

da EE ou NEE (...) as crianças usufruem de muito pouco” (E4), justificando que “*face à minha faixa etária não tenho grandes expectativas na aplicação deste decreto*” (E4).

De facto, tal como refere Rego (2003) quando se verifica ausência de confiança quanto aos objetivos e intenções da mudança, a adesão das pessoas a essa mudança acaba, inevitavelmente, por se revelar frágil e delicada. Deste modo, uma das razões que concorre para o fracasso dos programas de mudança é, segundo Rego (2003) a resistência das pessoas face “à introdução de um novo plano ou política que interfere nas suas vidas”, justificando que esta atitude se prende com o facto de “não terem sido convidadas a participar na elaboração desse mesmo plano” (2003, p. 701).

De todo o modo, tal como refere Skliar (2006, p. 26) as mudanças legislativas devem ser entendidas como “a materialização de um longo processo relativo a outro tipo de mudanças”, neste caso de ordem social e educacional. E corroborando Rodrigues (2003, p. 98) “o certo é que a mudança dos discursos foi bem mais célere do que a mudança efetiva das práticas”.

2 – Mudanças ocorridas ou a ocorrer

Procurando concretizar as conceções dos docentes relativamente às recentes alterações legislativas foram realizadas algumas perguntas no sentido de auscultar as suas opiniões sob a lógica de algumas subcategorias.

Quanto à opinião pessoal sobre o DL 54/2018, verificamos que quase todas as entrevistadas consideraram “o decreto muito bem pensado” (E1), “*enquanto base, está muito bem feito*” (E2), em suma, consideram “*que o novo decreto é bom*” (E3). Contudo, referem que “os obstáculos ainda são muitos” (E3), pois assistimos a um desfasamento entre o que “*é a escola que nós temos, com a realidade que nós temos, que não foi adaptada ao decreto*” (E2), e não nos referimos, apenas, “*ao nível de espaços, mas também ao nível de conhecimentos e funcionamento*” (E2). Para Mantoan (2006), o problema reside no facto da escola ter sofrido um grande processo de democratização, abrindo-se a novos grupos, mas não foi capaz de criar “*estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população*” (Barroso, 2003, p. 31) até porque não dispõe de “*recursos e modelos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos*” (Barroso, 2003, p. 31).

Também para estas docentes, o funcionamento das escolas é um dos entraves à inclusão, porque “*o trabalho que é realizado com os alunos, se calhar não é o que deveria ser (...) deveria ser mais trabalho com os alunos e menos papéis*” (E5). Como salienta Barroso, (2003, p. 31) a gestão da escola, a burocracia e a organização constituem, “*fatores que contribuem para o mal-estar que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu*

funcionamento”. Rodrigues (2003) afirma que para os professores, o funcionamento da escola ainda é bastante conservador, especialmente no que diz respeito aos programas, currículos e até a própria estrutura, revelando-se quase como uma montanha intransponível, que rejeita qualquer renovação e/ou mudança, até porque esta lógica é sempre “emanada de cima” (p. 98).

Averigua-se, ainda, que a nova legislação além de promover a inclusão social é facilitadora da diferenciação pedagógica e consideram que “o princípio de tratar cada um, o ser mais individual possível, (...) tirar a ideia da massificação das escolas. Eu acho um princípio fantástico!” (E1), sendo que, inclusivamente assumem que “é nessas bases que se deve ter uma escola inclusiva e diferenciação pedagógica” (E2). Para Booth & Ainscow, (2011) as políticas e práticas inclusivas são paradigmas educacionais que devem ter como objetivo a transformação da escola, á luz de novas conceções e práticas, com vista à compreensão da diversidade, tomando o direito à educação uma realidade alcançável.

Contudo para uma docente são “muitos papéis que temos de preencher, muitos passos que temos que dar até conseguirmos que o aluno usufrua de determinadas medidas, nomeadamente, as seletivas e as adicionais” (E5), até porque “a sociedade pode, de facto, fazer decretos muito bonitos..., mas respostas exequíveis para todos este tipo de utentes... não dá” (E4). E como sugere Correia (2003) há necessidade de se compreender, por um lado, o verdadeiro significado do movimento de inclusão para assim criar ambientes propícios às aprendizagens dos alunos excecionais nas salas de aulas inclusivas.

Relativamente às alterações ocorridas com o decreto, os docentes salientaram que “houve mudanças... algumas positivas e outras negativas” (E3), nomeadamente “tornou mais acessível a legislação” (E1), numa “linguagem que (...) todos os professores compreendem” (E1), e que permite uma atuação “mais ao nível do agrupamento” (E3), pelo que “os alunos não estão à parte” (E3). Sabemos que é no terreno educacional que as políticas educativas são implementadas, onde ocorrem as interpretações, onde se efetuam as mudanças e se tecem os “destinos”, distantes ou próximos do discurso que as produziu (Nunes, 2003).

Contudo verificamos que a maioria das entrevistadas considera a existência de algumas mudanças positivas, outras referem que estas mudanças trouxeram “muita burocracia” (E4) e que isso “veio-nos trazer tanto trabalho” (E3). Verifica-se que o professor ainda se depara com inúmeras barreiras dentro da escola e que ainda existe muito trabalho “invisível” (Hargreaves, 1994 p. 15). Um dos principais fatores que conflui para a desmotivação docente é, precisamente, o excesso de burocracia que caracteriza o atual sistema educativo, fazendo com que os professores se dediquem horas sem fim ao preenchimento de papelada (Lopes, 2001). De acordo com Lopes (2001) as exigências crescentes e sucessivas das reformas educacionais, assim como a excessiva

reivindicação de resultados (positivos) sobre o trabalho dos docentes (Afonso et al., 1999) induziu a uma intensificação desmesurada do trabalho dos professores que, dificilmente, conseguem dar respostas efetivas às vastas funções e encargos que lhes são atribuídas. (Nóvoa et al, 1995).

Outra alteração que ocorreu, bastante, significativa neste decreto foi o abandono da CIF introduzido pelo anterior DL 3/2008, e que provocou nas escolas, nos meios académicos e na sociedade pontos vistos bastante diferentes. Confirma-se, segundo as entrevistadas, que o facto de a “CIF ter desaparecido... foi positiva” (E3) pois era considerado “*um documento inteligível para nós*” (E1), uma vez que levantava a questão da elegibilidade dos alunos, além de utilizar uma linguagem extremamente técnica, não acessível para todos (Skliar, 2006). Efetivamente, uma das docentes refere que no decreto 54/2018 houve “*muita mudança na terminologia*” (E4), nomeadamente no que diz respeito ao conceito de necessidades educativas especiais (NEE), que neste decreto também foi excluída, dando lugar ao novo conceito de e para “*todos*”. Mas como refere Skliar (2006, p. 24) “é justamente nas mudanças de nomes, eufemismos politicamente corretos, que mais se notam os reflexos do diferencialismo”.

Também presente no discurso dos docentes é que, anteriormente, a “*nossa opinião não contava para nada. E agora não*” (E3). Ou seja, há um sentimento de valorização quanto à importância atribuída ao papel do professor, uma vez que “*neste decreto os professores têm um papel principal*” (E1). Todavia, em relação aos docentes de educação especial uma das docentes considera que estes “*estão muito em segundo plano*” (E1) e reforça esta ideia dizendo que “*o professor titular está com um papel de destaque, tirou-se destaque ao professor de educação especial*” (E1). Na verdade, o DL 54/2018 atribui mais responsabilidade aos docentes titulares de turma e, no nosso entender, isto é bom para que a inclusão se processe. Também o Conselho Nacional de educação (CNE), salientou no seu parecer de 2018, que era necessário que o papel do docente de educação especial, fosse “*claramente mencionado em todos os níveis das “medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”*” (CNE, 2018, p. 11990). No entanto, como é referido no preâmbulo deste decreto “isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (Preâmbulo DL 54/2018).

Em termos de ensino diferenciado conclui-se que as entrevistadas estão divididas. As docentes mais novas evidenciam uma visão mais centrada na importância da diferenciação pedagógica, uma vez que “*nem todos nós temos que ter as mesmas aptidões, nem ter os mesmos ritmos*” (E2) e, ainda, no papel fundamental que o professor regular pode desempenhar no processo educativo, já que “*... uma criança que no seu percurso tem algumas dificuldades numa área (...)*

podemos definir uma estratégia e trabalhar com ela algumas semanas, não (...) precise de ser sinalizada para que entre em ação” (E1). Por sua vez as docentes mais experientes mostram uma visão mais “pessimista” dizendo os professores titulares de turma *“são deixados assim... à sua sorte (...) muitas vezes nem sequer têm apoio do professor de EE (...)”* (E5), o que implica uma dificuldade não só para os professores, mas também para os alunos uma vez que *“temos crianças que usufruem de 1 hora por semana (...) mas casos gravíssimos ao nível das suas limitações”* (E4). Esta manifestação de preocupação em relação às orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação em detrimento da premência da prática e da flexibilização curricular evidencia, segundo Cosme e Trindade (2009, p.1), *“(...) a sua impotência para resolver os problemas com os quais as escolas se debatem, reivindicando esse papel para outros profissionais e sem nunca equacionarem as suas próprias responsabilidades nesta matéria”*. Ou seja, segundo Freitas, (2006, p. 177) *“o papel de professor neste novo contexto e a postura diante dos alunos tem de mudar, devido ao facto de educador passar a ser intermediário entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno”*. Também para Ainscow (2013) uma *“Educação para Todos”* implica uma mudança essencial na forma como se encaram as dificuldades educativas, no sentido de garantir metodologias novas e diversificadas capazes de proporcionar melhores respostas educativas. Aliás como é referido por uma docente *“essa questão, de ir pelos gostos e pelas competências deles também é super importante”* (E2), porque vai responder à diversidade e necessidades de todos os alunos.

Na sub-categoria interiorização e aplicação do decreto, era nosso objetivo compreender os processos de interiorização e qual o conhecimento efetivo por parte dos docentes sobre o mesmo. Era, ainda, nossa intenção averiguar a implementação/aplicação do decreto na sala de aula e na escola. Quanto à interiorização constata-se que *“vai ser algo que ainda vai demorar muito tempo, porque vai ter de mudar muito a estrutura escolar”* (E2), para além disso as docentes acham *“que ainda é muito cedo e pelo meio vivemos dois anos letivos muito atípicos”* (E1). Embora na generalidade das respostas exista algum desconforto em relação à interpretação do decreto, para algumas docentes, isso deve-se ao facto de não ter havido tempo para o interiorizar, até por causa desta situação de pandemia. O próprio processo de interiorização e aceitação de mudanças, nomeadamente ao nível da educação, revela-se um fenómeno complexo e desafiador dado que salienta as inúmeras dificuldades e limitações que ainda precisam ser enfrentadas e ultrapassadas, expondo deste modo as fragilidades inerentes à legislação (Magalhães e Stoer, 2006). Tal como refere uma das docentes entrevistadas diz que *“Há um trabalho que tem de ser todo feito de base, que falha muito (...) vamos ter de andar a trabalhar e a fazer formações e a fazer um trabalho muito específico durante muito, muito tempo”* (E2). Ou seja, para esta docente um fator importante para a sua interiorização, para além do trabalho que é necessário fazer, também é necessária formação.

Relativamente á implementação do decreto parece-nos que esta questão não foi bem interpretada pelas entrevistadas, ou não foi bem esclarecida pela entrevistadora, logo não foi devidamente respondida, tendo-se, apenas, obtido duas respostas bastante distintas. Uma das docentes focou-se que no quadro da atual pandemia dizendo que *“tentamos dar continuidade aos apoios, aos meninos que precisam de medidas adicionais (...) mesmo no ensino à distância”* (E1). A outra docente focou-se nos obstáculos à implementação do mesmo, demonstrando uma certa resistência, por parte de alguns docentes, face à inclusão *“alguns ainda se debatem muito com a questão de um aluno com NEE’s fazer parte da turma”* (E3), revelando *“alguma ansiedade, algum receio em como chegar até à criança”* (E3), até porque *“faltam é os recursos para fazer essa diferenciação e tempo”* (E3). Contudo, *“tentamos ter (...) diferenciação pedagógica, mas (...) não temos condições físicas para sequer receber essas crianças* (E2), bem como a *“adaptação curricular”* (E2), mas como diz a docente *“vai se fazendo todos os dias”* (E2), embora haja alguns docentes que *“se debatem muito com a questão de um aluno com NEE’s fazer parte da turma, alguns ainda mesmo contra ou se debatem com alguma ansiedade, algum receio em como chegar até à criança”* (E4). Através dos discursos ao longo das entrevistas verificamos uma outra questão relacionada com a inclusão e que é a designada “inclusão total”, ou seja, a colocação a tempo inteiro e de forma integral dos alunos excecionais nas classes regulares (Stainback & Stainback, 1992).

Kauffman e Lopes (2007) defendem uma postura mais ponderada, sugerindo a inclusão destes alunos nas classes regulares sempre que possível, até porque, como questiona Correia (2003, p.126) *“será crucial colocar um aluno com NEE numa classe regular se não existirem serviços de apoio adequados?”* Para Kauffman, et al (2007) assumir que a inclusão na escola regular é o melhor para todas as crianças e que optar por algo diferente nega-lhes alguns direitos então, o autor, afirma que a solução é a inclusão total. No entanto, o mesmo autor, refere que onde as crianças são ensinadas não é a questão mais importante, quando comparada com o respeito pela individualidade e com a qualidade dos serviços que lhes são prestados (Kauffman et al, 2007). Aliás como refere uma das entrevistadas *“quando entram nas turmas regulares crianças (...) que são de Unidade (...) quando eu tenho a veleidade de colocar numa criança de 1º ciclo uma dificuldade tão grande (...) eu pergunto “E o prejuízo? (...) esta criança, que foi inserida aqui beneficiou assim tanto? É isto de facto a escola inclusiva que queremos?”* (E4). Também outra docente relata um caso da sua escola *“nós temos uma situação de uma criança (...) não pode ir para o recreio porque não temos funcionários suficientes (...) A única funcionária que temos, está ao portão (...) é uma criança que está numa cadeira de rodas e ainda por cima tem hidrocefalia (...) ela priva-se do prazer de estar a brincar com os outros”* (E3).

3 – Pontos fortes e pontos fracos

Foi igualmente questionado aos docentes as suas perceções ao nível de pontos fortes e pontos menos conseguidos do decreto-lei 54/2018. Quanto aos pontos fortes e ou positivos deste decreto não foram muitos os assinalados nestas entrevistas, no entanto, duas docentes salientaram como um ponto positivo as Equipas Multidisciplinares. Este tema não foi diretamente questionado às nossas entrevistadas, todavia, achamos importante referir que alguns docentes consideram ser importante *“a obrigatoriedade de ter uma resposta interventiva (...) uma equipa multidisciplinar”* (E2) *“e claro, criar as equipas de apoio”* (E2). Contudo, para algumas docentes *“as equipas multidisciplinares (...) eu diria que de momento, as equipas não existem”* (E4). Para o CNE (2018) a implementação destas equipas é positiva, mas não são perceptíveis qual o número de horas de componente letiva e não letiva em que os profissionais exercem as suas funções. Para uma entrevistada *“as equipas multidisciplinares, existem. Não é? Supostamente...fazem reuniões entre elas e depois os outros que se desenvolvem”* (E5). Uma, outra, grande possibilidade deste decreto é *“tornar a escola acessível para todos”* (E2), e também porque *“agora estão abrangidos muitos mais alunos”* (E3). A elegibilidade dos alunos que necessitam de apoios especializados é de responsabilidade das equipas multidisciplinares, que integra os pais obrigatoriamente, porém compete primeiramente ao PTT, aliás como é referido por uma docente é dada *“ao professor titular de turma o poder de (...) atuar em todas as situações”* (E1) e quando *“eu deteto um problema e consigo definir uma estratégia e atuar”* (E1), isto vem de encontro à autonomia conseguida pelos docentes com este decreto. Verifica-se, ainda, que a maior satisfação dos docentes advém do aluno, porque o aluno é o centro da atividade do docente. O sucesso do aluno, ainda que por vezes traçado a partir de caminhos sinuosos, traduz-se na satisfação e realização pessoal. *“Mas não olhamos muitas vezes para certas escolas (...) aquela parte de inclusão do meio na qual a criança está inserida”* (E2) e *“mesmo havendo inclusão, a educação nunca estará dada pela mesma igualdade”* (E2). Daí que (Correia 2003) questione se será crucial e justa a inclusão de alunos com determinadas problemáticas nas classes regulares, sem ter em consideração as suas características? Sem atender às suas necessidades e sem ser capaz de dar resposta a elas? Estaremos a pensar no seu bem? Na satisfação das suas necessidades? Ou estaremos a acentuar e a permitir a exclusão funcional? Realmente uma entrevistada referiu que uma aluna com autismo severo na *“Unidade para onde poderia ter ido, não tem resposta... então (...) a criança vem para uma turma. Nem sequer é da nossa área de influência (...) poderia ter entrada numa outra escola mais próxima da área de residência. Até isso lhe tiramos”* (E4). *“Portanto, aqui está o melhor exemplo do que é o 54. É isto? A escola inclusiva é isto? Não é. Para mim não é”* (E4). Por isso Bourdieu citado por Nunes, (2005, p.31) diz que *“conceder a todos, mas de maneira puramente formal, a humanidade, é excluir dela, a coberto do*

humanismo aparente, todos os que se encontram desapaosados dos meios de a realizar”, ou ainda como refere Lieberman (citado por Correia, 2003, p.104) a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares é “uma estratégia importante, mas não à custa de pôr crianças em desvantagem”.

Quanto aos pontos menos conseguidos do decreto, verificamos que os aspetos evidenciados pelos docentes centram-se no “excesso de burocracia (...) para nós referenciar uma criança e para fazermos o que quer que seja, quase que perdemos logo a vontade” (E2), quanto aos constrangimentos “não temos tempo para isso” (E3) e ainda “dá muito mais trabalho aos professores”(E1), “Falta tempo, falta recursos, falta apoios... até falta algum poder... algum poder para tratar diretamente de determinados assuntos sem ser necessário reuniões e relatórios e pedidos... onde se perde tempo precioso...” (E5). O decreto é, também, de “difícil aplicabilidade” (E1) e “os critérios para que se consiga aplicar são (...) muitos e que não estão a ser seguidos” (E1), e trabalhar “com 200 alunos não consegues conhecer profundamente (E1) porque “dá muito mais trabalho aos professores (E1) e “ter aquele excesso de papelada, depois da tua hora de trabalho” (E2) isso “requer muito de ti” (E2). Para (Barroso, 2003, p. 32) a escola pública, do ponto de vista organizacional, desenvolveu-se seguindo dois modelos, que embora contraditórios, foram uma posição de equilíbrio ao longo da sua evolução histórica: a organização burocrática e os docentes. A burocracia refere-se à forma como o estado organiza e garante a realização de resultados, através da aplicação de regras; regulamentos; de um corpo especializado de funcionários, como forma de garantir a equidade e a qualidade de um serviço publico. Quanto aos docentes, estes afirmam-se através do esforço do seu profissionalismo que já tem a sua origem nos primórdios do desenvolvimento da profissão dos professores (Barroso, 2003, p. 32).

4 - Ser professor

Com a categoria, ser professor, era nossa intenção sondar as concepções relativas ao papel do professor à luz do novo modelo de educação inclusiva, indagando quais os principais obstáculos e/ou desafios com que se deparam, quer de caracter mais generalista, ao nível da organização e estrutura escolar, quer ao nível mais concreto da sua prática educativa, tentando perceber a pertinência e a importância da formação nesta linha de pensamento.

As mudanças ao nível da escola e do professor difundem-se em várias recomendações, salientando-se, a estratégia do trabalho cooperativo como forma decisória da escola inclusiva. De facto, na Declaração de Salamanca (1994) pode-se ler que “só uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação” (ponto 21), ou ainda que “... uma cultura que valorize, no interior das escolas, a solidariedade e de

espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e do espírito de competição” (ponto 1). Se atentarmos, que esta “cultura de individualismo” surgida nem sempre por opção, mas antes como forma de proteção e necessária sobrevivência, dificulta como é óbvio, o trabalho em equipa, a partilha de pontos de vista, o desconhecimento de inovações fica no campo da marginalidade (Lipovestky, 1994).

No discurso dos professores é possível destacar que são vários os obstáculos, de carácter geral, que se interpõem à entrada em vigor do decreto-lei, dos quais destacamos: “a desvalorização da profissão docente” (E5) aos quais frequentemente se imputa a responsabilidade e “a culpa do insucesso” (E5) como consequência do seu “péssimo desempenho” (E5); “corpo docente (...) muito mais envelhecido” (E2); “completo desconhecimento sobre o decreto-lei” (E2); “as escolas (...) não estão devidamente equipadas” (E3) em termos de “obstáculos à mobilidade” (E3), apesar de também evidenciarem défices ao nível dos “recursos humanos” (E3), nomeadamente “falta de professores” (E3); “pouco apoio exterior” (E2); “os educadores (...) não são especializados” (E3); “já no 3/2008 aquilo era uma burocracia medonha. O problema é que nada simplificou” (E3); e por fim, “cada grupo (...) que chega às escolas é extremamente mais complexo” (E4). Ou seja, a desvalorização do docente; envelhecimento da população docente; resistência à mudança e ao processo de inclusão; falta de recursos, humanos, físicos e materiais; falta de formação adequada; falta de apoio; burocracia excessiva e diversidade crescente dos alunos são os principais obstáculos gerais à aplicabilidade do novo modelo.

A resistência está presente quando os professores assumem posições como uma das professoras, que considera a falta de conhecimento sobre a legislação e atuais correntes sociológicas e acomodação a métodos e formas de trabalhar como impedimento/aceitação da inclusão já que esta se transforma, inevitavelmente, num “bicho de sete cabeças” (E2) denotando-se logo uma “não abertura para a inclusão dessas crianças (...) porque são vistas como um problema” (E2). Aliás uma outra docente aponta ainda o envelhecimento da população docente como um entrave, na medida em que se torna “muito complicado para eles todas estas mudanças e até aceitarem estes novos modelos” (E3).

Estes depoimentos deixam transparecer alguma insegurança em lidar e dar resposta à inclusão, na medida em que os professores “consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, sobretudo os alunos com deficiência” (Mantoan, 2006, p. 194), até porque não nos podemos esquecer que de acordo com as suas interpretações do decreto, a passagem do professor de educação especial para segundo plano, acentua esses receios, uma vez que até ao momento estes “sempre se distinguiram por realizarem unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos” (Mittler citado por Mantoan, 2006, p. 194).

Relativamente à falta de recursos, humanos, físicos e materiais, que também foram apontados pelos docentes como deficitários, ao nível da desadequação e da insuficiência. No que respeita à desadequação, denota-se que muitos dos recursos existentes nas escolas são obsoletos e que respondem a uma lógica de homogeneidade, ao invés de heterogeneidade. Por sua vez, a insuficiência, talvez a mais notória, refere-se à fraca capacidade económica das escolas, para a aquisição de recursos adequados (Rodrigues, 2003). Contudo as novas e mais recentes orientações e políticas educacionais têm vindo, gradualmente, a conferir às escolas uma maior autonomia ao nível de aquisição e gastos “em função das necessidades que elas próprias identificam” (Rodrigues, 2003, p. 98), e o próprio decreto-lei 54/2018 focaliza esta questão, ao conferir mais autonomia para se atuar localmente.

Quanto aos desafios, mais específicos, que encontram na sua prática educativa, a questão do tempo foi, quase unimanamente, apontada como grande impedimento para que os docentes possam fazer o seu trabalho com dignidade. A principal causa prende-se com as novas responsabilidades que lhes são imputadas, na medida em que “*espera-se que o professor regular é que seja o responsável por tudo, desde sinalizar, delinear estratégias e aplicar. E tudo (...) tem de estar devidamente datado e registado. (...) e o tempo para o fazer? As horas continuam as mesmas*” (E3). E esta noção de falta de tempo acaba por condicionar e dificultar a implementação de estratégias diferenciadas, “*é humanamente impossível com 22, 23, 24 alunos (...) conseguir diferenciar o trabalho de tal maneira (...), que consigamos chegar a todos na medida em que eles precisam, na altura e no momento certo*” (E5). Na verdade, “*nós temos muito pouco tempo para podermos dar apoio a esse tipo de situações*” (E2), já que “*são tantos os casos e tantas as especificidades*” (E3) acabando por “*exigir muito trabalho de backstage*” (E1). Tal como nos refere Ferreira (2006, p. 231) “*espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula*”. Mas, para que tal aconteça é “*importante que o professor conheça muito bem os seus alunos*” (E1), ao nível não apenas das suas características, mas também habilidades, necessidades, interesses ou até mesmo, experiências anteriores. Só assim é possível elaborar e projetar aulas tendo em consideração cada um dos seus alunos adaptar o currículo, ampliando, deste modo, a participação e envolvimento de cada aluno, rumo a uma efetiva inclusão e sucesso escolar (Ferreira, 2006).

Como refere uma das entrevistadas, não nos podemos esquecer que atualmente nas turmas “*tens cada um dos alunos, que aquilo parece os degraus de uma escadaria... um vai aqui no primeiro degrau, o outro vai no segundo, o outro vai no terceiro. Há 3 ou 4 que vão no quarto. Há 5 ou 6 que estão no sexto degrau, mas ainda não conseguem chegar ao sétimo... nós temos turmas tão*

heterogêneas, tao heterogêneas” (E4), revelando-se “*muito complicado fazer diferenciação pedagógica*” (E3).

A ansiedade dos professores que, por um lado sentem falta de formação para ensinar estes alunos, e que por outro veem o seu tempo ser consumido “em tarefas contraproducentes” (Lopes, 2007, p. 80), como as que já foram referidas anteriormente, sentem-se ainda pressionados, “para não dizer culpabilizados, pelo facto de planearem, organizarem e lecionarem as aulas para o aluno excelente, o aluno bom, o aluno médio, o aluno desmotivado, o aluno com dificuldades académicas, o aluno deficiente, etc.” (Lopes, 2007, p. 80). Tudo isto porque se pressupõe que “é possível a um único professor ensinar efetivamente um grupo de alunos cujas competências e capacidades podem variar tremendamente – dos que estão muito abaixo do nível de escolaridade aos que estão muito acima” (Kauffman, et al, 2007, p. 160).

Há ainda a conceção de que para atender e realizar um verdadeiro ensino diferenciado, especialmente com crianças com dificuldades, é um trabalho bastante complicado de gerir, um esforço quase hercúleo já que “*eu não posso estar só com esses meninos ... tenho de estar com todos*” (E3), tendo plena consciência de que “*eles poderiam ter tido outro tipo de trabalho (...) que eu não podia fazer, porque não podia deixar os outros sozinhos em sala*” (E5). Tal como refere Lopes (2007) os alunos com dificuldades necessitam de muito tempo de dedicação, contudo tais práticas são incompatíveis com o trabalho que se desenvolve com os restantes alunos, acabando por muitas vezes se verificar que “nem aprendem uns nem os outros” (p. 36).

Outra questão que se relaciona com a noção de falta de tempo prende-se com o sentimento, partilhado, de falta preparação e de apoio especializado para trabalhar com as crianças excecionais “*é suposto, nós PTT, termos na nossa cartola as estratégias, a diferenciação e fazer tudo... sozinhas... sem apoio (...) mas será que estamos preparados para isso? É humanamente impossível fazermos tudo*” (E5). Tal como refere Lopes (2007) a falta de apoios específicos para trabalhar com alunos excecionais parece ocasionar uma consequência, quiçá devastadora, uma vez que se corre o risco de que “estes alunos praticamente não recebem nenhum ensino, uma vez que o seu nível de conhecimentos, ou até, em alguns casos, de simples perceção da realidade circundante, não lhes permite acompanhar o ritmo da aula” (p. 34).

Tal como refere outra docente “*na ausência desse professor de educação especial, está o tarefeiro, por muitas orientações que eu dê, ou que os outros deem, não é a mesma coisa que um professor*” (E3), até porque para além de se verificar, ano após ano, “*falta dos tarefeiros, e são crianças muito dependentes (...) os tarefeiros só são colocados depois de um mês ou dois (...) é uma sobrecarga para todos*” (E3), também temos de considerar que “*o tarefeiro não é uma pessoa preparada, por muito boa relação que estabeleça com o aluno*” (E3).

É ainda referido como desafio à prática educativa os próprios “*contextos familiares e sociais, sem dúvida*” (E4) considerando fundamental que se assuma a necessidade da “*família também tem de ser trabalhada... não é só a escola que tem de se responsabilizar por isto (...) são estas desresponsabilizações familiares que atropelam o processo educativo dos nossos alunos*” (E5).

De facto, as relações escola-família nem sempre foram, e são, lineares ou “pacíficas”, até porque a sua dinâmica também se foi alterando ao longo do tempo, de uma relação dissimétrica, onde o poder era outorgado à escola, desempenhando os pais um papel mais passivo, para uma relação mais simétrica, na qual se anseia por uma cooperação e colaboração mais estreita entre a família e a escola. Mas esta mudança de localização de poder afeta a própria relação pedagógica, uma vez que os professores consideram que “o poder está escapando das suas mãos” (Cortesão, 2006, p. 124) e, portanto, sentem que “dispõem de menos instrumentos formais para manter a disciplina que sentem ser necessária e que, por sua vez, os alunos são cada vez mais turbulentos” (Cortesão, 2006, pp. 124-125), ou seja, por um lado denota-se, também, que houve uma mudança significativa em termos de comportamentos dos alunos, nomeadamente, “*a falta de educação, a falta de respeito, a falta de normas, a falta de atenção, a falta de requisitos...*” (E4) e por outro, o facto de que “*hoje, todos acham-se peritos na área da educação. Todos, exceto o professor. Então os pais, esses são especialistas*” (E5).

Sabe-se que, por vezes, os saberes transmitidos pela escola, se opõem aos valores tradicionais das famílias ou vice-versa, para além de que, o ambiente familiar pode ser favorável ou desfavorável, influenciando inevitavelmente de modo positivo ou negativo o desenvolvimento das crianças, assim como o seu processo de aprendizagem (Pereira, 2008).

Relativamente à formação docente e considerando que em momentos anteriores já foi referido pelos entrevistados o sentimento de falta de formação adequada, iremos apenas salientiar alguns discursos que nos parecem mais relevantes nomeadamente quanto à sua relevância, “*acho muito importante*” (E1) e pertinência “*não nos podemos esquecer que com este decreto, esses professores, com muita pouca formação na área ocupam o papel de destaque na aplicabilidade das novas medidas*” (E3) até porque “*esse é o sonho de termos a escola inclusiva*” (E2).

Para uma escola inclusiva, não são exigidas, ao docente do ensino regular, competências na área da educação especial. No entanto, os conhecimentos e as aptidões profissionais dos docentes devem de ser sólidos nas suas diferentes dimensões, porque no caso do ensino especial, as metodologias, as técnicas e até o tipo de relação estabelecida com o aluno diferem muito daquilo que é normal no ensino regular, pois como diz Lopes (2007), trata-se de uma questão de formação e profissionalismo e nunca de voluntarismo. Também a autora refere que se continua a verificar, na formação inicial, vários cursos que não contemplam a área da educação especial e quando isso

acontece pode ter um efeito negativo em relação à inclusão, porque, muitas vezes, ao lidar com uma situação de uma necessidade grave “assusta” o futuro professor, acabando por lhe facultar um fundamento para a sua dificuldade (Rodrigues, 2003, p. 97).

Quanto a ações de formação dos professores promovida pela escola, verificou-se que a formação é, muitas vezes, feita por iniciativa dos docentes “*Não, não, nada disso. A formação que fiz foi por conta própria*” (E1), outras vezes é a escola que promove, mas “*começamos a receber formação (...) e no ano 2020, em setembro ou outubro recebemos a primeira formação*” (E2). Contudo, a OCDE (2018), salienta que os docentes devem de estar habilitados com formação adequada, para assim, sentirem confiança para desenvolver alguns métodos, bem como apresentarem atitudes colaborativas com outros colegas de trabalho. Por isso o CNE (2018) salientou no seu parecer a urgência da “atualização da formação inicial dos Professores do Ensino Regular e a reconceptualização da formação dos Professores de Educação Especial, de forma a habilitar os docentes a compreender e a operacionalizar as medidas previstas, no âmbito da implementação do decreto” (2018, p.4).

5 - Ideias ou ideais para o futuro

Como é evidente, as modalidades de concretização da inclusão e de uma escola inclusiva poderão ser as mais diversas, englobando as mais diversas dimensões à luz de um projeto capaz de responder à diversidade dos seus públicos. Mas cada pessoa parece ter os seus próprios pontos de vista sobre o que é a inclusão e o que é, ou deveria ser, uma escola e educação inclusiva, até porque como aponta Ricoeur (1986), temos mais ideias do que palavras para as expressar.

Atentemos agora aos discursos das entrevistadas, que apesar de partilharem uma ideia comum, centrada na lógica de “*chegar a todos os alunos nas suas particularidades*” (E1), a forma como tal se deveria processar toma diferentes configurações, ou seja, enquanto umas apontam como fundamental a necessidade de tempo para que “*respeitássemos, e ouvíssemos (...) em primeiro lugar a criança*” (E2), outras centram-se em necessidades mais práticas, ao nível dos meios, “*ter um docente de EE para cada aluno*” (E3) ou ainda “*outros recursos*” (E3), admitindo que apesar de reverem no decreto “*que os princípios estão lá, e estão muito bem (...) depois é muito complicado pôr tudo em prática, tudo o que lá está*” (E5).

Como elucida Correia “para que a escola possa prover sucesso escolar a todos os alunos” deve “responder às necessidades de cada um deles” (citado por Rodrigues, 2006, p.125). Contudo, alguns autores (González, 2002; Parrila, 1992) levantam algumas interrogações quanto ao seu significado e aplicabilidade, que Correia esclarece “que o termo “sucesso” não significa que todos os

alunos atinjam os objetivos do currículo comum (...) mas sim que todos os alunos tenham o maior número possível de oportunidades de maximizar seu potencial, sejam quais forem as suas características e necessidades” (2006, p. 244). E para tal bastaria que fosse possível *“trabalhar com 10, 12 alunos para conseguirem mesmo fazer um ensino completamente individualizado”* (E1).

A propósito do ideal de inclusão associa-se, inevitavelmente uma outra questão, que se relaciona com as alterações devem ocorrer para que este ideal se verifique. Constata-se que quase todos os professores apontam quatro fatores, fundamentais, de mudança: dimensão das turmas; tempo; recursos; e intervenção junto às famílias. Relativamente ao primeiro, os docentes reportam a necessidade de as *“turmas serem pequenas”* (E1), *“muito mais reduzido do que é”* (E2) para que seja possível *“individualizar ao máximo as aprendizagens”* (E1). É necessário também *“termos tempo de qualidade com a criança”* (E2), e até mesmo *“mais apoio, quer estrutural, quer físico, quer a nível humano”* (E2). Quiçá *“pensar em colocar mais docentes de EE, para ter uma maior cobertura de horas”* (E3). Outro aspeto que é referido por duas docentes prende-se com a necessidade de *“uma maior atuação junto das famílias (...) precisamos de apoio, de ajuda para lidar com as famílias, para podermos ajudar as nossas crianças”* (E5), até porque *“se houvesse intervenção continua de psicólogos, consistente ao nível da educadora social... aí talvez as coisas mudassem...”* (E4).

Parece salientar dos discursos auscultados aquilo que Ainscow (1997) alertava, a necessidade de se estar consciente das várias limitações com que os professores se deparam, referindo que nem sempre é fácil desenvolver melhores e mais eficazes formas quando os recursos são limitados, quando há falta de flexibilidade, quando as turmas são grandes. De acordo com Freitas (2006) seria necessário transformar e reformular a estrutura e a lógica organizativa da escola, erradicando, por completo, as práticas segregacionistas.

O que, à partida, é um utopismo, as docentes entrevistadas defendem a necessidade de manter a fé nesse ideal educativo, ainda que o futuro se apresente incerto *“em relação ao futuro, olhe nem vejo se é negro, se é branco, ou se é cinzento”* (E3), *“eu acredito que as coisas podem melhorar... ou quero acreditar”* (E5), até porque reconhecem que *“ainda temos de fazer um bocadinho de interiorização”* (E1). E se se denotam algumas incertezas *“não sabemos até que ponto vamos conseguir ter uma escola totalmente inclusiva”* (E2), também se verificam algumas certezas *“é para avançar, no sentido de tentar chegar ao ideal”* (E1) e até mesmo, de alguns desejos *“venham leis que sejam exequíveis, no terreno, para a população que nós temos”* (E4).

Este exercício de pensamento racional e crítico face a ideias ou ideais para o futuro, e que baseia as suas ambições na análise das condições para a sua implementação, é o que Bourdieu (1998) designou por *“utopismo reflexivo”*.

REFLEXÃO FINAL

Nesta pesquisa procurámos compreender e refletir sobre o modo e a génese da escola inclusiva e estudar o modo como os professores, enquanto sujeitos de ação, percecionam e desenvolvem as suas práticas inclusivas. Empiricamente identificaram-se algumas tendências de uma convivência entre diferentes e plurais representações de inclusão que espelham lógicas (simultâneas) de poder regulatório e emancipatório, e a existência do desenvolvimento de uma inclusão crítica e reflexiva (dos participantes), decorrente da implementação do Decreto-lei nº 54/2018.

Ao dizermos reflexão e não conclusão, deve-se a dois factos: Não é conclusão porque verificamos ao longo deste estudo, sobre a educação inclusiva, que o tema não se esgota. É uma reflexão, porque, apesar das questões que fomos levantando ao longo da análise e do esforço de concretização das ideias, consideramos ser possível afirmar que conseguimos estabelecer um patamar de compreensão (e não de conclusão) para o estudo da educação inclusiva. E também, porque e dada a forma como organizámos este trabalho, entendemos não se tratar de apresentar conclusões, mas sim de tecer algumas considerações finais, sobre algumas experiências, por natureza inacabadas, que nos permitam anunciar novas formas de olhar e perspetivar novos horizontes de estudo e de compreensão desta temática.

A (re)significação da política de Educação Inclusiva, instituída pelo atual Governo, no ano de 2018, e a apropriação desta política pela Escola, resultou numa trajetória de mudança e de cooperação entre professores, psicólogos, pais, imbuídos do desafio de assegurar a inclusão e a educação de todos os alunos na escola.

Os resultados obtidos evidenciaram que a implementação e a aplicação da política na escola foram recebidas com resistência pelo corpo docente. A falta de formação dos professores, na área da educação especial e de política de inclusão; as experiências com alunos com dificuldades; a precariedade e mesmo inexistência de recursos humanos, de espaço e materiais específicos de apoio ao bem-estar e educação destes alunos; e as conceções mistificadas, de alguns profissionais, foram os principais motivos que justificaram as dificuldades em aderir à proposta.

O sentimento de rejeição à política, salvo raros casos, parece gradativamente institucionalizar-se, entre legislador e a comunidade educativa, mais concretamente os docentes. A perda dos modelos educacionais até então vigentes é sentida como uma ameaça ao trabalho dos

profissionais. Contudo, perante as exigências legais que acompanham as políticas de inclusão, lei soberana, do Estado, asseguram as mudanças de práticas e paradigmas. Essas mudanças são condições essenciais para a escola tentar superar o insucesso escolar e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e cada vez mais equitativa e democrática. De acordo com a leitura que se fez, da opinião dos docentes entrevistados, do modo como interpretamos e, sobretudo, com as paradoxais contradições entre o que é dito e os saberes, as experiências e as práticas de cada um, na nossa opinião o balanço que pode ser feito é, “positivo”. Diversas razões contribuem de modo significativo para o resultado deste balanço.

Qualquer discurso sobre as transformações produzidas no campo educativo é influenciado pela sua origem, pela sua história e pelo seu funcionamento, ou seja, é um fenómeno cultural. Todavia, é preciso compreender a educação na sua totalidade e na sua complexidade. Trata-se “de definir a educação (...) que inspiram outras tantas ideologias educativas – a ideologia democratizante e crítica, a ideologia democrática, a ideologia da modernização e a ideologia da inclusão” (Correia, 1999, p. 5).

O novo paradigma da escola inclusiva foi consagrado pela UNESCO (2009) e ratificado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na ONU, em 2006, reafirmada na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, e ainda para dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, visa a promoção da equidade e qualidade na educação de todos os alunos, reconhecendo a diversidade e encontrando respostas para lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam.

Assim, sendo, e sabendo que a educação, hoje em dia, é um valor inquestionável, parece-nos ser possível afirmar, que só uma educação diferenciada e de qualidade são promotoras de uma escola inclusiva. E é precisamente este princípio que o novo decreto pretende institucionalizar, uma educação para todos, abandonando a questão da elegibilidade e da categorização, reforçando a importância do aprender, e aprender de forma diferenciada, ao contrário do ensino tradicional.

Porém, não podemos deixar de referir neste estudo, a ação do professor, já que estes se encontram numa posição, talvez um pouco antagónica, entre a responsabilidade e o privilégio que a sua ação pode desencadear, no impacto efetivo e futuro, da educação. O percurso percorrido para a construção de uma escola mais inclusiva, é atravessado por dificuldades de toda ordem, que vão sendo progressivamente superadas, quer pela mobilização e produção de diversos saberes, quer pela assunção dos profissionais da escola no compromisso que estabelecem para com todos os alunos.

Da observação e da análise de conteúdo das entrevistas, sobre o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas, verificamos, após três anos, que os profissionais que estão no terreno sentem, ainda, muito confronto, conflito latente, isolamento e mágoa, sentindo-se na maioria das vezes sem reconhecimento dos pares e da comunidade em geral. Assim, podemos constatar que a lei só por si não resolve os problemas que existem na escola. Como refere Bairrão (1998) existe uma discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e a sua tradução na realidade escolar, na vida dos professores e dos alunos.

Neste seguimento, cabe aos professores uma dupla ação – por um lado a ação pedagógica e por outro lado a luta pela transformação das condições, ou seja, a superação dos discursos exigidos pelas políticas, pelas exigências produzidas na prática. Pressupõem ainda a tomada de decisões, que se situa em todos os níveis de intervenção. Esta perspetiva dos professores como detentores de uma certa margem de liberdade, que adotam estratégias próprias, processos de influência e poder autónomos, de forma a colocarem em ordem a consecução dos seus objetivos, pode-se constatar através dos resultados obtidos. Contudo, não podemos esquecer que esta atividade prática do professor supõe a paralela atividade teórica que a suporta, fundamenta e lhe amplia o sentido. Mas a criatividade e a competência não se confundem, e cedo os professores perceberam que a novidade, a coerência e a adaptação era essencial para sua sobrevivência e a da escola, mas e sobretudo, para os alunos. Não podemos esquecer, também, que estes professores são seres humanos, e como tal, toda a ação educativa é condicionada pela sua personalidade e formação. E, uma vez mais, os professores foram ignorados, esquecidos. Esquecem-se que os professores também têm direitos, têm o direito de intervir na modificação das suas próprias ações da sua vida profissional.

No decurso deste estudo foi nossa intenção fazer emergir as perspetivas dos diferentes atores em relação aos seus trajetos, percursos e vivências, contudo aceitamos sem reservas, que a nossa abordagem e perspetiva poderá ter feito emergir determinadas problemáticas, ficando outras ocultas. Como refere Guerra “o não observável não é equivalente ao não existente. Nem ao não relevante. Nem, supostamente, ao não avaliável” (2003, p.19). Por isso, muito poderá ter ficado por dizer, o que pode potenciar o surgimento de outros estudos, mais aprofundados e com outras preocupações inerentes, que permitam “explorar outras capas que não são reconhecíveis” (Guerra, 2003, p. 9), mas que não emergiram no âmbito desta investigação.

Também temos plena consciência de que no que concerne à nossa implicação nesta investigação a qual o docente nunca é indiferente ao que faz. Neste pressuposto, não existe, nas suas práticas uma neutralidade, ou objetividade pura, já que estas se regem pela ordem da subjetividade. Trata-se de uma revolução epistemológica, que envolve novas formas de conhecimento, novas representações do objeto, no sentido de recusar o dogma clássico da pureza,

da simplicidade e da transparência dos factos, ou de estados cujas variações (mesmo que indesejadas) poderiam sempre ser criteriosamente controlados (Durkheim, 1972).

Certamente que ainda há um longo caminho a percorrer. Essa mudança passa entre outras coisas, pelas práticas que devem ser construídas através do conhecimento, cultura profissional, o tato pedagógico, pela criação de verdadeiros recursos humanos, técnicos e materiais, pelas formações, pela criação de espírito de equipa onde haja uma intensa cooperação entre os diversos intervenientes, e por um maior envolvimento parental. “Nenhum docente está preparado psicologicamente e didacticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (Perrenoud, 2010, p. 15).

Neste estudo quisemos, sobretudo, com este estudo problematizar um conjunto de ideais e conceções sobre a educação inclusiva. Certamente este estudo não pretendeu oferecer respostas precisas a todas estas questões, contudo, é lícito concluir que o professor/educador é um sonhador. E porque sonha, como escreveu o poeta Gedeão, “*pula e avança, como bola colorida entre as mãos de uma criança*”, mesmo quando essa criança é excepcionalmente diferente.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, João Amado. et al. (1994). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores*. Porto: ASA.

- AFONSO, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- AINSCOW, Mel. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, Mel. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- AINSCOW, Mel. (2000). *Development of Inclusive Schools*. London: Taylor & Francis LTD.
- AINSCOW, Mel. & MILES, Susie. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas da educación? In GINÉ, Climent.; DURAN, Duran.; FONTE, Josep. & MIQUEL, Ester. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.
- AINSCOW, Mel. (2017). *Promoting Equity in Schools – Collaboration, Inquiry and ethical leadership*. London: Taylor & Francis LTD.
- AIRES, Luísa. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALMEIDA, Marina. (2007). A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo? In *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 0, set/out./nov./dez. Disponível em [A Escola Inclusiva do Século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo? \(psicologia.pt\)](http://www.psicologia.pt)
- ALMEIDA, Leandro & FEIRE, Teresa. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- APPLE, Michael. (2002). *Manuais e trabalho docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BACHELARD, Gaston. (1990). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- BAIRRÃO, Joaquim. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE
- BARDIN, Laurence. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar – a inclusão exclusiva. In RODRIGUES, David. (org). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João. (2006). Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública. In RODRIGUES, D. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

- BELL, Judith. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERGER, Guy. (1992). A investigação em Educação: Modelos Sócio-epistemológicos e Inserção Institucional, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. Porto: FCEUP.
- BJORNAVOLD, Jens e TISSOT, Philippe. (1998). "Short Glossary of key Terms on Transparency and Recognition of Qualifications", CEDEFOP.
- BOGDAN, Robert. e Biklen, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. (2011). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Bristol: CSIE.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *O que falar quer dizer*. Algés: Difel.
- BOURDIEU, Pierre. (1999). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes
- BROFENBRENNER, Urie. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, Jerome. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BRUYNE, Paul. et al. (1976). *Dynamique de la recherche en Sciences Sociales*. Paris: PUF.
- CODD, John. (1988). The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents, in *Journal of Education Policy*, vol 3 (3), pp. 235-247
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2018). *Parecer n.º 7/2018 – Regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: CNE. Disponível em [Parecer Educacao Inclusiva.pdf \(cnedu.pt\)](#)
- CORREIA, José Alberto. (1996). 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 24, pp. 193-208.
- CORREIA, José Alberto. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto. (1999). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, Luís Miranda. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, Luís Miranda. (2003). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

CORREIA, Luís Miranda. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, Luís Miranda. (2017). *Parecer quanto ao decreto-lei... de alteração ao decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro de 2017*. Disponível em http://floraeditora.com/wpcontent/uploads/2017/10/PARECER_REMODELA_O_DECRETO_LEI.pdf. Acedido em 16 de junho de 2021.

CORREIA, Luís Miranda. (2018). Educação de alunos com necessidades educativas especiais: a profecia cumpre-se. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/07/16/sociedade/opinioao/educacao-de-alunos-com-necessidades-educativas-especiais-a-profecia-cumprese-1837375>. Acedido em 18 de junho de 2021.

CORTESÃO, Luísa. (2003). Cruzando conceitos. In RODRIGUES, David. (org). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora

CORTESÃO, Luísa. (2012). *Discutindo autonomia relativa com Professores*. Porto: LivPsic.

CORTESÃO, Luísa. (2006). O arco-íris e o fio da navalha – problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

CORTESÃO, Luísa. (2020). *Apesar de tudo... que podemos nós, Professores, fazer?* Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luísa. e STOER, Stephen. (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56270/2/84827.pdf>. Acedido 18 de fevereiro de 2021.

CORTESÃO, Luísa., MAGALHÃES, António. & STOER, Stephen. (2001). Mapeando Decisões no Campo da Educação no âmbito do processo da realização das Políticas Educativas, in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, nº 15, pp. 45-58.

COSME, Ariana., & TRINDADE, Rui. (2009). As responsabilidades sociais da Escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: contributo para um debate, in *Cadernos De Pedagogia Social*, vol. 3, pp. 61-73. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2009.1937>

COSTA, António. (1987). Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Silva, A.S.; Pinto, J.M. (Org) (1987). *Metodologias das Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento

COSTA, António. (1992). *O que é a Sociologia*. Lisboa: Quimera.

COSTA, António. (1996). A Escola Inclusiva – do conceito à prática, in *Revista Inovação*, nº 9, pp. 151-163.

COSTA, Jorge. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DECRETO-LEI nº 319/1991 de 23 de agosto de 1991. Diário da República nº 193/1991 – I Série de 1991-08-23. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de junho de 2020. Disponível em [Decreto-Lei 319/91, 1991-08-23 - DRE](#)

DECRETO-LEI nº 06/2001 de 18 de janeiro de 2001. Diário da República nº 15/2001 – I Série de 2001-01-18. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de junho de 2020. Disponível em [Decreto-Lei 6/2001, 2001-01-18 - DRE](#)

DECRETO-LEI nº 06/2001 de 18 de janeiro de 2001. Diário da República nº 15/2001 – I Série de 2001-01-18. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de junho de 2020. Disponível em [Decreto-Lei 7/2001, 2001-01-18 - DRE](#)

DECRETO-LEI nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República nº 4/2008 – I Série de 2008-01-07. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 29 de abril de 2021. Disponível em [Decreto-Lei 3/2008, 2008-01-07 - DRE.](#)

DECRETO-LEI nº 54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 54/2018 – I Série de 2018-07-06. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de novembro de 2020. Disponível em [Decreto-Lei 54/2018, 2018-07-06 - DRE.](#)

DENARI, Fátima. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

DESPACHO-CONJUNTO nº 105/1997 de 01 de julho de 1997. Diário da República nº 149/1997 – II Série de 1997-07-01. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de junho de 2021. Disponível em [Despacho Conjunto n.º 105/97 - Retifica \(dre.pt\)](#)

DESPACHO-CONJUNTO nº 891/1999 de 19 de outubro de 1999. Diário da República nº 244/1999 – II Série de 1997-07-01. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Consultado em 05 de junho de 2021. Disponível em [Despacho Conjunto n.º 891/99 - Retifica \(dre.pt\)](#)

DGEEC (2020). *Resultados Escolares – Indicadores de Equidade*. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/490/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1233&fileName=RelatorioIndicadorEquidade.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/490/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1233&fileName=RelatorioIndicadorEquidade.pdf). Acedido em 6 de junho de 2021.

DLEE. (2015). Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa. Disponível em: [Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa - ISEC 2015 - Lisbon - Pt \(weebly.com\)](#). Acedido em 4 de junho de 2021.

DURKHEIM, Emile. (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

ENIPD (2021). Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 -2025. Disponível em [5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5 \(inr.pt\)](#). Acedido em 02 de abril de 2021.

ESTEVÃO, Carlos (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. In *Educação & Sociedade*. Vol. 22 nº 77, pp. 185-206.

ESTIVILL, Jordi. (2003). *Panorama da luta contra a exclusão social – conceitos e estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (orgs) (2009). *Tomar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO.

FERNANDES, Preciosa. (2008). Perspectivas curriculares de suporte ao Ensino Básico no sistema educativo português. In LOPES, Amélia, & LEITE, Carlinda (Orgs.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: Legis Editora.

FERREIRA, Júlio. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

FONSECA, Vítor. (1995). *Educação Especial*. Coimbra: Artmed Editora.

FONSECA, Vítor. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2000). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Edições Paz e Terra.
- FREITAS, Soraia. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- FULLAN, Michael. (1991). *The new meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- GONZÁLEZ, José António. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- GUERRA, Miguel. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- HARGREAVES, Andy. (1996). *Professorado, cultura e pós modernidade*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, Jurgen. (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia. Biblioteca de Filosofia Contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jurgen. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- HABERMAS, Jurgen. (2000). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Habermas, J. (2003). *L'Ethique de la discussion et la question de la vérité*, Paris: Bernard Grasset.
- HABERMAS, Jurgen. (2003). *Intolerance and Discrimination*. Oxford: Oxford University Press.
- HAMELINE, Daniel. (1995). O Educador e a Acção Sensata. In NÓVOA, António et al. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- JOBERT, Guy. (2000). Dire, penser, faire: a propos de trois métaphores agissants en formation des adultes, in *Education Permanent*, nº 143, p. 2.
- KAUFFMAN, James. (2007). Classificação e Categorização. In KAUFFMAN, James e LOPES, João (coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições
- KAUFFMAN, James. e LOPES, João. (coord.) (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- KAUFFMAN, James et al (2007). A questão da formação das turmas. In KAUFFMAN, James. e LOPES, João. (coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.

- KIRK, Samuel & GALLAGHER, James. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- LEITE, Carlinda. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62377>. Acedido em 18 de fevereiro de 2021.
- LEITE, Carlinda. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidade*. Porto: Edições Asa.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; Goyette, Gabriel e Boutin, Gérald. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Jorge (2013). Por uma Análise de conteúdo mais fiável, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 47(1), pp. 7-29
- LIPOVESTKY, Gilles. (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LOPES, Amélia. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA.
- LOPES, João. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. In KAUFFMAN, James. e LOPES, João. (coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições
- MAGALHÃES, António. & STOER, Stephen. (2002). *A Escola para Todos e a excelência Académica*. Porto: Profedições, Lda.
- MAGALHÃES, António. & STOER, Stephen. (org). (2006). *Reconfigurações. Educação, Estado da Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições.
- MANTOAN, Teresa. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- MORGADO, José (2004). *A autonomia curricular na opinião dos professores: um estudo exploratório*. Braga: Universidade do Minho
- NÓVOA, António. (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente, in *Teoria & Educação*, vol. 4 (I), pp. 45-60.
- NÓVOA, António. (Org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Rosa. (1998). O papel do grupo em contexto escolar integrador. In TRINDADE, Rui. *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

- NUNES, Rosa. (2005). *Nada sobre nós sem nós – a centralidade da comunicação na obra de Boaventura Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.
- OCDE (2012). Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/eaq2012.htm> . Acedido em 3 de junho de 2021.
- PACHECO, José. (1994). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José., & PARASKEVA, João. (1999). A tomada de decisão na contextualização curricular, in *Revista de Educação*, IX (1), pp. 111-116.
- PACHECO, José. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do Professor. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10285> Acedido em: 18 de março de 2021.
- PACHECO, José. (2019). *Inovação Educacional*. Oeiras: Edições Mahatma
- PARRILA, Maria. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: GID.
- PEREIRA, Anabela. (2004). Educação Multicultural – Teorias e Práticas. Cadernos do CRIAP. Porto: ASA Editores, S.A.
- PEREIRA, Fernanda; COSTA, Nilza., & NETO-MENDES, António. (2004). Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N. Costa (Orgs.). *Gestão Curricular: Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, Paula. (2004). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Málaga: Universidade de Málaga.
- PERRENOUD, Philippe. (1984). *La Fabrication de L'Excellence Scolaire*. Genève: Librairie DRoz, SA.
- PERRENOUD, Philippe. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe. (1997). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação - Perspetivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (2004). *Escola e Cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe. (2010). Não existe Inclusão Eficaz sem Diferenciação Pedagógica dentro das Turmas regulares, in *Revista Pró-Inclusão*. Vol.1, nº1, pp. 15-18.

- PINTO, José. & ALMEIDA, João. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- PINTO, José. (1993). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PIVIK, Jayne, MCCOMAS, Joan, & LAFLAMME, Marc. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. In Council for exceptional children (org.). *Exceptional Children*, 69(1), pp. 97-107.
- QUIVY, Raymond, & CAMPENHOUDT, Luc Van. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REGO, Arménio. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- RELATÓRIO EURIDYCE (2015). Assuring Quality in Education. Disponível em [Relatório Eurydice: "Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe" - Conselho Nacional de Educação \(cneu.pt\)](#). Acedido em 1 de junho de 2021.
- RICOEUR, Paul. (1987). *Do texto à acção. Ensaios de hermenêutica II*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David. (Org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David. (2003). Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Notícias. In
- RODRIGUES, David. (org). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, David. (2008). *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David. (2012). *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget
- RODRIGUES, David. (2014). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- RODRIGUES, David. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Disponível em https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_iletras_mai2019.pdf. Consultado em 23 de março de 2021.
- ROTHES, Luís. (2002). Uma reflexão breve sobre o campo da educação e formação de adultos. In Leitão, J. e Trigo, M. (orgs.). *Educação e Formação de Adultos: Fator de Desenvolvimento Inovação e Competitividade*. ANEFA, pp. 13-22.

- SANCHES, Maria & MELÃO, Nuno (2011). *Qualidade em Educação: contributo para uma hermenêutica do conceito*. Consultado em 04 de junho de 2021. Disponível em [\(PDF\) Qualidade em educação: contributo para uma hermenêutica do conceito \(researchgate.net\)](#)
- SANTOS, Boaventura Sousa. (1994). *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto (1986). A ruptura com o senso comum. In PINTO, Madureira. & SILVA, Augusto. (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto & PINTO, Madureira. (orgs.). (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa. Edições Afrontamento.
- SIMÕES, Maria & BOAVIDA, João. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-Modernidade e Educação, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIII. Nº 1, pp. 5-17.
- SIMPSON, Richard. & KAUFFMAN, James. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In KAUFFMAN, James. e LOPES, João. (coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilibrios Edições
- SKLIAR, Carlos. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In RODRIGUES, David. (org). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. (ed). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms – Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- STOER, Stephen. e ARAÚJO, Helena. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen. e CORTESÃO, Luísa. (1999). *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto. Edições Afrontamento
- STOER, Stephen. & MAGALHÃES, António. (2003). *Theories of Social Exclusion. Teorias da Exclusão Social*. Frankfurt: Peter Lang. Consultado em 13 de junho de 2021. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/publications/1980/9241541261_eng.pdf.
- TERRASÊCA, Manuela (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).
- TORRES, Carlos. & MORROW, Raymond. (1997). *Teoria Social e Educação: Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

- TORRES, Leonor. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores num escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TOURAINÉ, Alain. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, Alain. (1997). *Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado em 26 de abril de 2021. Disponível em [Declaração de Salamanca \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt)
- VALA, Jorge. (1986). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto & PINTO, Madureira (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- WALLERSTEIN, Immanuel. (1990). Culture as the Ideological Batterground of the Modern World-System, in *Culture and Society*, vol. 7, pp. 31-55.
- WOODWARD, Kathryn. (1997). *Identity and difference – Culture Media and Identities*. London: SAGE.
- YIN, Robert. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO I – Dados das entrevistadas

Entrevistados	Dados das entrevistadas			
	Idade	Habilitações	Tempo de serviço	Nível de ensino que leciona
E1 – Professora A.	40	Mestrado	18 anos	1º CEB
E2 – Educadora C.	37	Licenciatura	14 anos	Pré-escolar
E3 – Educadora D.	52	Licenciatura	29 anos	Pré-escolar
E4 – Professora L.	43	Mestrado	20 anos	1º CEB
E5 – Coordenadora D.	62	Mestrado	37 anos	1º CEB

ANEXO II – Dados das entrevistas

Entrevistados	Dados da entrevista		
	Tipo	Local	Duração
E1 – Professora A.	Semi-estruturada	Online	13min
E2 – Educadora C.	Semi-estruturada	Online	15min
E3 – Educadora D.	Semi-estruturada	Online	16min
E4 – Professora L.	Semi-estruturada	Presencial – casa da própria	23 min
E5 – Coordenadora D.	Semi-estruturada	Presencial – casa da própria	34 min

ANEXO III – Dimensões da entrevista

Dimensões	Exemplos de perguntas de investigação
(1) Principais expectativas	Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?
(2) Mudanças ocorridas ou a ocorrer	(2A) De um modo geral, diga-me o que pensa sobre o decreto-lei 54/2018? (2B) Que alterações e dinâmicas decorreram desde a entrada em vigor da nova legislação? (2C) Na sua opinião, essas alterações foram significativas em termos de prestação de apoios e ensino diferenciado? Se sim, pode dar-me alguns exemplos? Se não, porquê? (2D) Apesar dos dois últimos anos tão atípicos, considera que já houve tempo e possibilidade de interiorização e aplicação concreta deste decreto?
(3) Pontos fortes e pontos fracos	Quais considera ser os pontos fortes (3A) e pontos menos conseguidos (3B) deste decreto?
(4) Ser professor	(4A) Tem-se deparado com alguns obstáculos nos últimos 2 anos, desde a entrada em vigor do decreto-lei 54/2018? Pode falar um pouco sobre isso? (4B) Enquanto professor, quais os principais desafios que encontra, na sua prática educativa, em termos de apoio e educação de crianças excecionais? (4C) Que importância atribuiu à formação do pessoal docente na área da educação especial e na escola inclusiva? (4D) O agrupamento já promoveu alguma ação de formação nesse sentido?
(5) Ideias ou ideais para o futuro	(5A) Qual seria, no seu ponto de vista, o ideal de inclusão? (5B) Que alterações considera fundamentais ocorrerem para que a inclusão seja cada vez mais efetiva? (5C) Que perspetivas tem para o futuro?

ANEXO IV – Consentimentos informados

Modelo de consentimento informado – Entrevista Semi-estruturada

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Joana Barbas (aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), orientada pela Professora Doutora Paula Medeiros, no âmbito do Projeto final da Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, pelo que aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a implementação e perceções do Decreto-lei nº. 54/2018.

Permito ainda a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, de modo a possibilitar a caracterização da amostra, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade.

Compreendo que a participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Idade: 40

Habilitações: Postgrado Tempo de serviço: 18

Nível de ensino que leciona: 1º CEB

Assinatura: 

Data: 05/07/21

Modelo de consentimento informado – Entrevista Semi-estruturada

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Joana Barbas (aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), orientada pela Professora Doutora Paula Medeiros, no âmbito do Projeto final da Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, pelo que aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a implementação e perceções do Decreto-lei nº. 54/2018.

Permito ainda a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, de modo a possibilitar a caracterização da amostra, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade.

Compreendo que a participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Idade: 37 anos

Habilitações: Licenciatura em Educação Especial Tempo de serviço: 13 anos

Nível de ensino que leciona: PNE - Excelên

Assinatura: Celina Almeida

Data: 20/03/2021

Modelo de consentimento informado – Entrevista Semi-estruturada

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Joana Barbas (aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), orientada pela Professora Doutora Paula Medeiros, no âmbito do Projeto final da Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, pelo que aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a implementação e perceções do Decreto-lei nº. 54/2018.

Permito ainda a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, de modo a possibilitar a caracterização da amostra, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade.

Compreendo que a participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Idade: 52

Habilitações: LICENCIATURA Tempo de serviço: 29 ANOS

Nível de ensino que leciona: PRÉ-ESCOLAR

Assinatura: Dulce Maria Pereira

Data: 24-07-2021

Modelo de consentimento informado – Entrevista Semi-estruturada

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Joana Barbas (aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), orientada pela Professora Doutora Paula Medeiros, no âmbito do Projeto final da Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, pelo que aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a implementação e perceções do Decreto-lei nº. 54/2018.

Permito ainda a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, de modo a possibilitar a caracterização da amostra, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade.

Compreendo que a participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Idade: 43
Habilitações: Mestrado Tempo de serviço: 20 anos
Nível de ensino que leciona: 1º ciclo

Assinatura: Ana Lúcia Moura
Data: 13/07/21

**Modelo de consentimento informado – Entrevista Semi-
estruturada**

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Joana Barbas (aluna da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti), orientada pela Professora Doutora Paula Medeiros, no âmbito do Projeto final da Pós-Graduação em Educação Especial.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, pelo que aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a implementação e percepções do Decreto-lei nº. 54/2018.

Permito ainda a utilização de dados, que de forma voluntária forneço, de modo a possibilitar a caracterização da amostra, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade.

Compreendo que a participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo ainda que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

Idade: 62

Habilitações: Mestrado Tempo de serviço: 37 anos

Nível de ensino que leciona: 1.º ciclo

Assinatura: Carla Diamantina M. P. da Silva

Data: 13/07/21

ANEXO V – Transcrição das entrevistas

Transcrição da Entrevista 1 – Professora A.

Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?

Boa pergunta... A expectativa que eu tinha é que viesse facilitar o trabalho dos professores e dos professores de Educação Especial.

E considera que essa alteração ocorreu?

Eu acho que sim. No nível de ensino em qual trabalho, que é o 1ºCEB eu acho que sim, acho que essa mudança ocorreu. Tornou mais acessível a legislação, aquela legislação, a CIF era um documento inteligível para nós... para além de ser extremamente burocrático... e, portanto, acho que veio democratizar, digamos assim, a lei da educação especial, a lei da educação inclusiva. E todos os professores, está numa linguagem que acho que todos os professores compreendem. Que não é uma linguagem exclusiva da educação especial.

Então, de um modo geral, qual seria a sua opinião sobre o decreto em si.

Eu sinceramente acho o decreto muito bem pensado. Acho a sua base, a sua génese, o princípio, acho que está muito bem pensado. Isso é o que eu acho, não é. Na prática, acho que não é tao fácil de aplicar quanto isso, acho que... Não sei se quer falar já sobre isso, ou não?

Sim, sim, sim, sim.

Acho que é mais fácil de aplicar nos níveis mais baixos, nos níveis iniciais de escolaridade, educação de infância e primeiro ciclo. Quando começa aqui no 5º, 6º, 7º ano acho que a aplicabilidade é mais difícil.

Hum, hum...

Pelos fatores, e agora passo a dizer os fatores... acho que para a aplicação deste decreto é essencial as turmas serem pequenas. É essencial o trabalho do professor muito direto com os alunos. É importante que o professor conheça muito bem os seus alunos e numa turma de monodocência isso acontece muito mais facilmente do que nos outros níveis de ensino. Depois... hmmm... a avaliação contínua das medidas, que também é muito importante, se tu tiveres um aluno todos os dias consegues fazer essa avaliação muito mais rápida do que se tiveres com um aluno, um ou duas vezes por semana, como acontece nos outros sítios, não é?

Exato.

Portanto, acho que está respondido.

Sim, sim... então esses seriam os pontos menos conseguidos digamos, do decreto, não é?

Os pontos menos conseguidos são a difícil aplicabilidade. Os critérios para que se consiga aplicar são, são, são muitos e que não estão a ser seguidos. Numa turma de 26 alunos ainda consegues fazer alguma coisa. Mas com 200 alunos não consegues conhecer profundamente, os teus 200 alunos, não é? O meu marido é docente do 3º ciclo, e eu sei que ele não consegue aplicar na realidade este decreto. É impossível, até porque são tantos alunos, não é?

De todo...

Eu acho que o princípio é ótimo. É possível, é perfeitamente possível de aplicar e acho que se vai aplicando nos níveis iniciais de escolaridade e daí para a frente não me parece exequível.

Exato. Então e os pontos fortes? Para além de diminuir a burocracia, digamos...

Ao professor titular de turma o poder de, digamos assim, atuar em todas as situações. Não precisamos de estar à espera dos documentos dos psicólogos, dos pediatras, dos psiquiatras... conseguimos atuar in loco, não é? Eu deteto um problema e consigo definir uma estratégia e atuar. E isso é um ponto positivo, mas por outro lado dá muito mais trabalho aos professores, não é? Temos de estar mais atentos e mais ativos nesse papel. Outro aspeto positivo para os alunos é que trata cada um como um indivíduo. Este menino, é preciso atuar, neste momento, neste ponto, vamos atuar. É muito, muito individualizado.

Exato. Então, basicamente considera que as alterações foram bastante significativas em termos de prestação de apoios, de um ensino diferenciado.

Sim, eu acho que sim. Eu acho que no 1º ciclo muito, muito.

Alguns exemplos, pode concretizar?

Exemplos... uma criança que tenha dificuldade... não precisa de ser uma criança com necessidades educativas especiais... uma criança que no seu percurso tem algumas dificuldades numa área qualquer... por exemplo, na matemática, nas divisões... podemos definir uma estratégia e trabalhar com ela algumas semanas, não é uma criança que precise de ser sinalizada para que entre em ação. São as chamadas medidas universais, não é? Que inicialmente eu achava que tinham de estar escritas e documentadas, mas que com a formação aprendi que nem precisam de estar. A diferenciação pedagógica que se vai fazendo todos os dias, praticamente, é uma das grandes vantagens deste decreto. Ou uma criança que precise mais de mais tempo para fazer alguma ficha de avaliação, podemos fazer isso, ou precise de outros, outros materiais manipuláveis, que possa usar o computador... tentar chegar a todos, mesmo que seja de modos diferentes.

Hum, hum... exato. Mas, nós sabemos que os últimos dois anos letivos foram bastante atípicos. Acha que houve possibilidade de aplicação do decreto, mesmo no ensino à distância e tempo para a interiorização do próprio decreto?

Olhe... eu como estou agora como apoio, nestes últimos dois anos, só agora é que tenho mais conhecimento deste decreto, porque antes passava-me um pouco ao lado, não é? Na minha escola, nós tentamos dar continuidade aos apoios, aos meninos que precisam de medidas adicionais e tentamos continuar com esse apoio, mesmo no ensino à distância. Mas também porque somos uma realidade um pouco idílica. É uma escola pequena, só pré e 1º ciclo, turmas só de 20 alunos, portanto eu sei que nós reunimos assim uma série de critérios, digamos, ideais, para que tudo vá correndo dentro do melhor possível..., portanto, no confinamento continuamos a fazer os apoios, fomos dando atenção individualizada... fomos conseguindo manter esse trabalho, sim. Mas acredito que para a maioria não foi possível. O meu marido não o fez, certamente. Agora relativamente à interiorização do decreto... eu creio que ainda é muito cedo e pelo meio vivemos dois anos letivos muito atípicos..., portanto, eu acho que ainda não foi possível haver essa assimilação, mas é só a minha opinião.

Exato. E enquanto professor quais são os principais desafios que encontra na sua prática educativa, em termos de apoio e de educação das crianças excepcionais, digamos assim.

Eu dar apoio ou elas terem apoio?

Ambas. Mas se calhar mais do ponto de vista do apoio que o professor presta.

Em termos de desafios, eu acho que é um trabalho tão personalizado que tens de pensar praticamente aluno a aluno. O que sabemos que não acontece na maioria... não é, digamos, sempre possível... Temos de pensar, vou trabalhar isto com este aluno e tens de ter 30 planificações, 30 não, mas estás a fazer 5 apoios, tens de fazer 5 planificações diferentes para o dia... então eu acho que é o excesso de... excesso, quer dizer, é um bloqueio para mim... não bloqueio não... para mim é uma dificuldade, mas para os meninos não, não é? Para ele não, tem o seu tipo de trabalho e estratégias a desenvolver com ele. O que para mim é um grande trabalho conseguir chegar a todos de forma individualizada.

Porque exige muito trabalho da nossa parte, é isso?

Exatamente. Exige muito trabalho de *backstage*, é isso. E nem sempre é fácil, nem sempre há esse tempo para esse trabalho. Ou então acabamos por retirar tempo às nossas famílias, o que também não é justo.

Exato. Qual a importância que atribui à formação do pessoal docente na área da educação especial? Especialmente dos professores de ensino regular que agora desempenham um papel mais premente ou mais pertinente com o novo decreto.

Acho muito importante. Eu acho que neste decreto os professores têm um papel principal, são atores principais de atuação, não é? Alias, até acho que os professores de educação especial estão muito em segundo plano. Portanto, acho que sim, a formação, alertava os professores para estarem mais atentos e conseguirem mais facilmente chegarem a todos eles, a todos os alunos. Portanto, sim, acho que é muito importante.

E a própria escola já promoveu alguma ação de formação nesse sentido?

Não, não, nada disso. A formação que fiz foi por conta própria.

No final, só para terminar, qual seria o ideal de inclusão, segundo o seu ponto de vista?

O ideal de inclusão era mesmo o de conseguir chegar a todos os alunos nas suas particularidades, mas isso exigia, quase grupos de estudo e não turmas. Conseguies trabalhar com 10, 12 alunos para conseguies mesmo fazer um ensino completamente individualizado. E isso era o ideal, não é? Mas não me parece que seja possível. Mas dentro do possível é mesmo conseguir, ao máximo, chegar a cada um deles, nas suas potencialidades e nas suas fragilidades também. As vezes falamos muito disso, dos alunos mais frágeis, mas os outros também têm que ser considerados.

Exato.

Os bons alunos acabam por ser desvalorizados, principalmente quando há uma turma com muitas dificuldades, muitos problemas de comportamento. Os melhores acabam por ser um pouco prejudicados.

Claro... então e que perspectivas tem para o futuro?

Na aplicabilidade do decreto? É assim... eu... vejo as coisas bem encaminhada, e o decreto foi muito bem feito... Eu acho que é para interiorizar, ainda temos de fazer um bocadinho de interiorização. Mas acho que é para avançar. É para avançar, no sentido de tentar chegar ao ideal. De individualizar ao máximo as aprendizagens. Agora ao nível de outras realidades, não sei mesmo... Eu vejo em colegas, de outros níveis de ensino, eu vejo-os tao desanimados, tao desanimados... vamos esperar que tudo corra pelo melhor. Mas acho mesmo que o princípio do decreto está espetacular, não acha? Quem pensou isto, não sei que conhecimento têm da realidade, mas o princípio de tratar cada um, o ser mais individual possível, tirar a massificação, tirar a ideia da massificação das escolas. Eu acho um princípio fantástico! E uma ótima mudança! E acho que o professor titular está com um papel de destaque, tirou-se destaque ao professor de educação especial, portanto, acho que todos os professores deviam ter formação na área da educação especial.

- Muito obrigada!

Transcrição da Entrevista 2 – Educadora C.

Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?

Perante o decreto de lei, eu estava à espera que se tornasse, que pronto, a escola inclusiva se tornasse muito mais acessível para todos. Era essa a grande expectativa que eu teria, perante o decreto de lei. Que tivéssemos todos muito mais apoio para essas crianças, que as crianças também pudessem ter um maior contacto com os outros e aprendessem através disso. Mas nem sempre foi assim como a gente esperava.

Hum... e então isso eram as expectativas, o que realmente pensa sobre o decreto de lei?

Eu acho que o decreto de lei enquanto o modo como está feito, enquanto base, está muito bem feito, está muito bem fomentado, ou seja, é nessas bases que se deve ter uma escola inclusiva e diferenciação pedagógica. A estruturação dele está bem feita. Acho que foi, é o ideal de uma escola inclusiva. Contudo acho é que a aplicação não é... hmmm... o que está lá no papel seria o sonho do que seria uma escola inclusiva e como deveriam ser as coisas para uma escola inclusiva. Outra coisa é a escola que nós temos, com a realidade que nós temos, que não foi adaptada ao decreto.

Quer dar exemplos?

Por exemplo, em muitos casos há escolas que nós tentamos que sejam escolas inclusivas, mas não estão preparadas a nível em barreiras unicamente, por exemplo, físicas. Há muitas escolas com barreiras físicas. Eu por exemplo, estou numa escola, e uma criança para ir à casa de banho tem montes de barreiras físicas.

Exato.

Logo aí a inclusão não está a acontecer da melhor forma, não é? Tentamos ter coisas, como por exemplo, diferenciação pedagógica, mas vamos a pequenos pontos bases, e não temos condições físicas para sequer receber essas crianças, logo aí... E também outro ponto extramente importante, não sei se quer que fale agora, ou fale mais à frente...

Sim, sim, sim, sim.

Mas tem a ver connosco, enquanto escola, o que acontece, em relação à rede pública, acho que funciona mesmo assim muito melhor, em termos de rede pública, do que em IPSS ou escolas privadas. Acho que a maneira como foi encarado o decreto de lei e até a própria formação é muito mais, foi muito mais bem aceite, e muito mais trabalhada na escola pública do que nos outros tipos de escolas. Pelo menos daquilo que falo da minha realidade, quer de realidades de colegas minhas que trabalham nestas situações.

Exato. Então, enquanto educadora, quais considera ser os principais desafios na sua prática pedagógica, na aplicabilidade do decreto?

O principal desafio começa logo, por exemplo, as minhas colegas, o corpo docente na parte de educação de infância é um corpo docente muito mais envelhecido, lá na escola eu sou a mais nova. O que é que acontece, é que nem seque, eu debati muitas vezes, depois de formações e do decreto de lei, muitas delas têm completo desconhecimento sobre o decreto de lei. Falamos como se fosse uma coisa completamente desconhecida e um bicho de sete cabeças. E também não há abertura para a inclusão dessas crianças. Não há qualquer tipo de abertura porque são vistas como um problema.

Hum, hum....

Não há qualquer tipo de abertura porque são vistas como um problema. Essas crianças do ponto de vista, não estou a querer dizer que essa classe mais envelhecida possa, possa ter, porque não, há pessoas que se dedicam e se dedicaram e têm super interesse nessas causas, não tem nada a ver com isso. No entanto, acho que, no meu corpo docente, particularmente., como já estão tao habituadas àquela rotina e aquelas crianças, que os novos desafios, ou as crianças diferentes vai-lhes causar que saiam um bocado da zona de conforto delas. O que faz com que não sejam bem aceites. E até muitas vezes, não são, já nos aconteceu termos casos de alguns casos de crianças com algum tipo de, pronto, de problemas e não serem sequer ditas aos pais, para não terem qualquer tipo de problema. Porque ainda é muito visto aquele estigma "*Ah, não vou dizer ao pai que a criança não sabe falar, de certeza que, pronto, ele sabe que ele não sabe falar*". Mas esquecendo que aquela criança pode ter problemas auditivos e outros... nada, nada... Tudo o que não seja entrar em confronto e dar algum tipo de problema, já não se atravessa minimamente. E depois, também outra coisa que eu sinto muito em relação, é que temos muito pouco apoio exterior. Por exemplo, em algumas escolas quando temos uma criança com algum tipo de problema, não é, logo a seguir tens o técnico de educação especial, os psicólogos, uma variedade de... nós, não. Eu já tive uma criança com atraso de desenvolvimento e tudo o que aconteceu à criança, fui eu. Ou seja, tive de me mexer por mim mesma. Tive que ir ler as coisas todas, tive que ir procurar. Eu própria procurei a equipa de intervenção precoce, eu própria perguntei-lhe o que é que era preciso fazer para a referenciar... todo esse processo foi tratado por mim, Não senti qualquer tipo de apoio de nada, porque, lá está, é uma escola pequenina, um corpo docente envelhecido, que nem sabe direito o que fazer. Não senti apoio de nada, de nada, de nada...

Ou seja, acaba por dificultar muito o trabalho com as crianças e com as próprias famílias, não é? Obviamente pelo que está a relatar a escola não promove, em si, nenhum tipo de ação de formação nesse sentido.

Nos últimos tempos, a tal situação que o decreto de lei veio trazer, que nem tudo foi boa, quero dizer, que nem tudo foi mau, foi o seguinte, com o decreto de lei veio tornar-se a obrigatoriedade de termos uma resposta interventiva para essas crianças, ou seja, a oportunidade de teres uma equipa multidisciplinar que promova

esse tipo de situações, que promovam a inclusão e que promovam o trabalho com as crianças com algum tipo de diferença. O que acontece, com essa obrigatoriedade, a coordenação fez uma parceria, um protocolo com o CAIDI e começamos a receber formação. Mas foi este ano, ou seja, o decreto foi desde 2018, estamos agora em 2021 e no ano 2020, em setembro ou outubro recebemos a primeira formação. Ou seja, passados 2 anos, e para as minhas colegas aquilo é, é porque é obrigatório e conta para a progressão na carreira. Obrigatório no termo, há o decreto de lei e agora somos obrigados a, a própria coordenadora me disse isto “*Ah, fizemos porque agora há este decreto de lei e como tal somos obrigados a ter e a fazer, portanto vocês têm de ir às formações para ouvir o que os senhores têm a dizer*” ... Mais ou menos assim a realidade que nós temos...

Exato. Considerando então que estes dois últimos anos, para além de tudo mais, foram extremamente atípicos, considera que já houve tempo e possibilidade de interiorização e aplicação do decreto?

Não. Eu acho que não. Acho que vai ser algo que ainda vai demorar muito tempo, porque vai ter de mudar muito a estrutura escolar, o número de crianças que nós temos, o trabalho que é feito, toda a parte burocrática, a própria inclusão pessoal porque muitas das pessoas que trabalham enquanto docentes, não são inclusivas. Há um trabalho que tem de ser todo feito de base, que falha muito, portanto, vamos ter de andar a trabalhar e a fazer formações e a fazer um trabalho muito específico durante muito, muito tempo. Não sabemos até que ponto vamos conseguir ter uma escola totalmente inclusiva, esperemos.

Esperemos. Qual seria do seu ponto de vista o ideal de inclusão?

Primeiro, o ideal de inclusão seria termos condições para trabalharmos com essas crianças. O que à partida deveria acontecer é que o número em sala de aula teria de ser muito mais reduzido do que é. Nunca com uma turma de 24 crianças conseguimos ter a inclusão das crianças, porque nós quase não temos tempo para falar individualmente com cada uma, quanto mais diferenciar o tipo de aprendizagem que elas vão fazer. Quem acredita que isso acontece é completamente... impossível, não é, não é porque não está dentro de uma sala, principalmente porque nós enquanto pré temos a facilidade de adaptarmos mais ou menos o que vamos fazer às crianças que temos. Mas adaptamos à turma em si. Não conseguimos adaptar à criança em si, aos gostos daquela criança. É muito complicado conseguirmos fazer isso Ou temos um ensino diferenciado numa escola que pratica esse tipo de ensino diferenciado, e também pratique, por exemplo, nós temos os exemplos das escolas Montessorianas cá, mas é uma escola que tem um número de crianças de 8 crianças, para 2 pessoas...

Exato...

Em que o papel é observar, é estar a trabalhar com elas... Mas claro, eles têm uma realidade completamente diferente da nossa, que é, de 8 para 24 e muitas das vezes sozinhas, é muito complicado... Porque primeiro que venha alguém substituir... é muito complicado fazer, porque por mais boa vontade que todas tenhamos é muito complicado fazer diferenciação pedagógica, nestas crianças, nestas condições...

Hum, hum... então e quais considera serem os pontos mais fortes e os pontos menos conseguidos do decreto?

Os pontos mais fortes, sem dúvida, é tornar a escola acessível para todos. Ou seja, o que é que acontece, tentar tornar a escola mais acessível para todos. O que é que acontece, eu acho que muitas vezes, essas crianças são postas um bocado à margem. Ou seja, até os nossos, as crianças que não têm qualquer tipo de diferença, não é, todos eles têm a sua diferença, não é? Todos eles são crianças diferentes, mas com algum tipo de problema associado, o que acontece é que as outras crianças não eram nunca expostas a esse tipo de problemas.

Certo...

Muito raramente a criança com paralisia cerebral ou qualquer tipo de doença, quantas crianças dessas nós, os nossos filhos vêm? Não têm acesso a essa realidade. Portanto, se as crianças não têm acesso a essa realidade, é muito mais complicado para elas fazerem a inclusão, porque quando os vir, já vão ser excluídos à partida, porque nunca foram vistos. Ou seja, é algo diferente para eles. É muito mais complicado fazer a inclusão daquilo que não conhecem. Portanto, um dos pontos fortes é esse. É fazer com que estas crianças tenham contacto e consigam perceber que somos todos diferentes e que isso não faz com que sejamos pessoas especiais e essa situação toda. Acho que isso é um ponto muito a favor. Outra coisa também a adaptação curricular. Não é? Nem todos nós temos que ter as mesmas aptidões, nem ter os mesmos ritmos. Nós sabemos que mesmo dentro de, uma criança, dentro dos padrões normais do desenvolvimento, há crianças que têm mais aptidões para a área x ou para a área y. Também há crianças que têm mais, demoram mais tempo a aprender a falar e outras são muito mais rápidas ao nível dos cálculos matemáticos. E essa questão, de ir pelos gostos e pelas competências deles também é super importante. Acho que também foi outra mais-valia do decreto de lei. E claro, criar as equipas de apoio.

E então pontos menos conseguidos, digamos.

O excesso de burocracia, mais uma vez. Eu acho que é um ponto que nós, para nós referenciar uma criança e para fazermos o que quer que seja, quase que perdemos logo a vontade. Ou temos muita boa vontade... Porque depois também temos de perceber que há outro fator, que é o fator tempo, não é? Nós temos muito pouco tempo para podermos dar apoio a esse tipo de situações, que é tudo feito extraescola, não é? É impossível fazeres lá, tens de fazer em casa, o que é que faz? Faz com que ter aquele excesso de papelada, depois da tua hora de trabalho, é preciso, requer muito de ti. E acaba por... Porque depois tens de estar em conversação com o psicólogo e todos os outros, mas fora da tua hora de trabalho. Ou seja, não tens qualquer tipo de apoio nesse sentido, dentro do teu próprio núcleo escolar. O que torna muito mais complicado esse excesso de burocracia. Acho que é um dos pontos fracos. E depois é, o não olharmos para... eu percebo, o ideal universal, enquanto escola em Portugal, mas não olhamos muitas vezes para certas escolas. E isso também é um bocado complicado, porque para além da inclusão temos a questão de... e o que é que

acontece? Acontece que para além de termos a parte da inclusão, não só da inclusão de crianças diferentes, também temos aquela parte de inclusão do meio na qual a criança está inserida. Por exemplo, se formos a ver, uma criança com, a nível económico mais favorecida tem outros meios que outra criança não tem. E nunca foi observado nesse sentido. E, portanto, mesmo havendo inclusão, a educação nunca estará dada pela mesma igualdade.

Exato... então, e para terminar, que perspetivas tem para o futuro?

Enquanto inclusão?

O ideal da inclusão, o ideal de implementação do decreto...

Ora as perspetivas que eu teria para o futuro, em primeiro lugar era que nós respeitássemos e ouvíssemos, se tivéssemos tempo, que respeitássemos, em primeiro lugar a criança. Que tivéssemos tempos para a ouvir, independentemente da diferença que essa criança teria, e dos gostos... ter um bocado de tempo para poder perder com essa criança. Acho que esse seria o ideal, porque nos tornaríamos todos... porque a criança era mais ouvida, nós sentíamos-nos profissionais muito mais uteis, porque isto depois também tem o reverso da medalha, que é, nós não estarmos a ouvi-la, não estarmos a praticar da maneira como gostaríamos, também cria em nós, um certo desânimo, não é? E então, acho que o ideal seria nós termos tempo de qualidade com a criança, termos as condições específicas para termos essas crianças de todos os tipos, de todas as diferenças, de todas as situações... e para além disso que tivéssemos muito mais apoio, quer estrutural, quer físico, quer a nível humano, que falta-nos muito em termos de recursos humanos, para podermos ter crianças diferentes... porque se tivermos alguma criança, com alguma problemática é extremamente complicado, para nós em contexto de sala de aula. Tentarmos que tenhamos os meios humanos necessários. Também que haja mais formação nessa área, que também acho que é extremamente importante, e acho que esse é o sonho de termos a escola inclusiva. E todos nós, dentro de cada sala de aula, mudarmos um bocado o nosso, a nossa mentalidade.

Sem dúvida! Muito obrigada!

Transcrição da Entrevista 3 – Educadora D.

Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?

Em primeiro lugar, acho que pensava que houvesse uma melhoria. Pronto, acho que realmente achava que houvesse uma mudança mais significativa, já que o anterior decreto foi o que foi...

E acha que se concretizou essa mudança?

Houve mudanças... algumas positivas e outras negativas...

Quer dar exemplos?

Cada vez mais nota-se que as coisas tratam-se mais ao nível do agrupamento. Os alunos não estão à parte, apesar de na altura os alunos também não estarem à parte, mas qualquer outro assunto era depois tratado com os médicos, com os psicólogos, com os terapeutas e só no final é que recorriam a nós... o que não fazia sentido nenhum... nós é que estávamos sempre com os miúdos e a nossa opinião não contava para nada. E agora não. Penso que isso foi positivo. Mas também veio-nos trazer tanto trabalho... qualquer coisa temos de ser nós a preencher e a planificar e a aplicar. É muito trabalho. Muito mesmo. E não temos tempo para isso. Mas pronto, eu percebo e acho que faz sentido sermos nós os educadores, que estamos sempre com os miúdos, a dizer o que faz ou não sentido e o que suspeitamos, e o que é possível de se fazer.

Exato.

Mas não só! A CIF ter desaparecido... foi positiva, acho eu... aquilo era horrível de se preencher..., mas ao menos havia um instrumento de avaliação uniforme. Claro que em termos de elegibilidade dos alunos aquilo não fazia sentido e muitos ficavam de fora injustamente..., mas pronto... sinto falta de um instrumento de avaliação idênticos para todos. Continuo a não concordar com as escolas de referência.

Pode especificar?

Das escolas de referência? O centrar os alunos com aquelas problemáticas e desenraizá-los do seu contexto social, da sua comunidade, não acho que seja que faça sentido. Eles perdem a relação com o seu meio. E depois também me interrogo: se há tantos alunos com aquelas problemáticas na mesma escola, será que há de facto uma boa resposta? É que, muitas vezes, quando só existe um, dois ou três casos numa escola, quase que a sua incapacidade se dilui, não é? Nem se nota... Mas nestas escolas, eles acabam por estar todos. E não sei até que ponto... Eles é que saberão melhor... Os alunos, o que é que sentem. O facto de saírem muito cedo de casa para muitas vezes, fazerem não sei quantos quilómetros, para ir para as escolas de referência.

Certo... então de um modo geral, o que pensa sobre o novo decreto?

É assim, eu acho..., mas isto é só a minha opinião, vale o que vale... que o novo decreto é bom. Podia ser melhor, mas sei que ainda não está melhor porque ainda nos debatemos com falta de recursos humanos. As escolas também ainda não estão devidamente equipadas. A minha escola ainda é daquelas velhinhas... só agora começaram a tirar o amianto dos telhados... e ela está cheia de obstáculos... obstáculos à mobilidade. As escadas são muito estreitas, e apesar de terem aquela plataforma, se estiver ligada é impossível outra pessoa passar ou auxiliar o que quer que seja. Não que isso seja um problema para mim. Eu sou da pré, estou em baixo, mas preocupa-me quando um menino meu com dificuldades de locomoção passa para o 1º ciclo, como vai ser... O que mais me custa é que eu sei que a base do decreto é a inclusão de todas as crianças. Mas os obstáculos ainda são muitos. Não apenas ao nível de espaços, mas também ao nível de conhecimentos e funcionamento.

Pode especificar?

Por exemplo, quando se pede uma tecnologia de apoio, para ajudar a mobilidade, espera-se às vezes perto de um ano. E de facto é um tempo que se perde, no qual a criança precisava dele naquele momento. Perde-se... Outra questão são os recursos humanos. Nós, por exemplo, não nos podemos dar ao luxo, neste momento, de ter um docente de EE para cada aluno, mas se calhar, isso até seria o ideal. Ou pelo menos apenas para dois ou três alunos com problemáticas muito graves. Porque o professor do regular, por muito que se desdobre, não consegue dar resposta, aquela resposta efetiva, que aquele aluno precisa. Por muito que haja redução de turma, atualmente os alunos exigem cada vez mais. E também os educadores, por muito boa preparação que tenham, alguns não são especializados. E muitas vezes, na ausência desse professor de educação especial, está o tarefeiro. Mas o tarefeiro não é uma pessoa preparada, por muito boa relação que estabeleça com o aluno, por muitas orientações que eu dê, ou que os outros deem, não é a mesma coisa que um professor. Mesmo o levar à casa de banho uma criança com NEE's, que tenha necessidade de fazer controlo esfíncteriano, de fazer trabalho de autonomia, de ensiná-lo a lavar as mãos, ... E há crianças com uma deficiência mental tão acentuada, que necessitam desse trabalho. De saber como se abre uma torneira, de fazer esse treino diário... Por muito que eu diga ao tarefeiro, ou ao Auxiliar de Ação Educativa, digo isso hoje, mas amanhã, ou no terceiro, ou quarto dia, já está ali é a despachá-lo. Por muito que lhe diga que está a fazer mal e que não está a ajudar a criança, ele pode fazer isso quando está à minha beira, quando eu estou a ver, mas eu sei, já me tenho apercebido, de que não o faz. E eles precisavam dessa aprendizagem diária, dessa situação educativa. Mesmo ao nível da alimentação, quantas vezes eu digo: *"olhe ele tem de pegar na colher, tem de colocar a sua mão sobre a dele, e ajudá-lo a fazer o movimento"*, pronto, porque eu não posso estar só com esses meninos... tenho de estar com todos, sei que é inconsistente. Que depois na hora, podem fazer uma vez ou duas, mas depois eu viro as costas, porque às vezes eu apareço de surpresa e vejo. E de facto estes alunos, precisam dessa aprendizagem diária, para adquirir aquela competência. Porque às vezes

dizem “*ah, mas ele não consegue*”, mas mesmo que ele não consiga comer sozinho, de facto ele está a participar naquilo que está a fazer e está a dar-lhe prazer. Porque está a envolver e não está ali quase como um “vegetal”, e alguém a pôr-lhe a comida na boca. Está a participar. Tem uma participação parcial na sua autonomia. Eu não sou nada contra os tarefeiros, mas de facto a colocação deles... Se calhar deviam era pensar em colocar mais docentes de EE, para ter uma maior cobertura de horas. Porque lá está... é assim... Nós sabemos que o ideal é impossível, às vezes é quase uma utopia, mas pode ser que daqui a uns anos essa utopia seja realizada.

E por falar daqui a uns anos, que perspetivas tem para o futuro?

Ao nível do decreto ou da inclusão?

De inclusão.

Em relação ao futuro, olhe nem vejo se é negro, se é branco, ou se é cinzento, espero... Porque é assim, todos os anos temos sempre os mesmos problemas... e cansa... Primeiro é a falta de professores, temos alguns que são contratados ou colocados posteriormente, e depois também por falta dos tarefeiros, e são crianças muito dependentes, muito dependentes mesmo, precisam de alguém que as leve á casa de banho, que as sente na sanita e que as ajude... e depois uma pessoa não consegue dar resposta a todos, os tarefeiros só são colocados depois de um mês ou dois das crianças já estarem lá dentro... é uma sobrecarga para todos... Eles próprios se começam a sentir como uma sobrecarga, porque têm essa perceção. É de facto uma pena, que logo no arranque do ano as coisas já não estejam a funcionar a 100%. Até para que o professor não crie ansiedade, o professor regular... para que a escola não esteja naquela confusão, para que os pais não se sintam mal... Por exemplo, nós temos uma situação de uma criança... que durante toda a hora do almoço pode estar a comer, não sai da cantina, porque não pode ir para o recreio porque não temos funcionários suficientes. A única funcionária que temos, está ao portão... Precisávamos de mais auxiliares de ação educativa, até para fazer a vigilância da hora do almoço. As crianças quando acabam de almoçar vão para o recreio, e ela que é uma criança que está numa cadeira de rodas e ainda por cima tem hidrocefalia, e tem um, não sei bem o nome técnico daquilo, que ainda por cima se caí, se se desloca é um problema. E se ela se magoa... ora nós não nos podemos responsabilizar... Mas ela priva-se do prazer de estar a brincar com os outros... era bem melhor se houvesse outros recursos... Nem é bem só por ela, porque quando as escolas estiverem a funcionar a 100% para todos... Quando é bom para os da EE, quando está tudo a funcionar bem para os alunos com NEE's, é porque a escola é boa para todos.

Sem dúvida. Então e enquanto educadora, quais os principais desafios que tem encontrado, na sua prática educativa, em termos de apoio de crianças excecionais?

A burocracia. Sem dúvida a burocracia.

Não se importa de esclarecer?

Já no 3/2008 aquilo era uma burocracia medonha. O problema é que nada simplificou. Pelo contrário, até porque agora estão abrangidos muitos mais alunos. O que eu concordo e faz sentido, não fazia sentido nenhum, algumas crianças não terem apoio. Nunca mais me esqueço do meu Miguel... trissomia 21, mas como a incapacidade dele era inferior a 60% ficou sem apoios um tempão... foi preciso lutar e lutar para que o menino tivesse direito. Tinha era uns pais fabulosos, que não desistiram e até ameaçaram ir para tribunal com o caso. Enfim... Agora, relativamente à burocracia novamente, no meu caso, enquanto educadora, eu não noto assim um aumento no número de casos sinalizados. Mas as colegas do 1º ciclo, nem sabem para que lado se vão de virar. São tantos os casos e tantas as especificidades... e agora com as medidas universais e seletivas e adicionais... E, lá está, espera-se que o professor regular é que seja o responsável por tudo, desde sinalizar, delinear estratégias e aplicar. E tudo, mas tudo mesmo tem de estar devidamente datado e registado. Não nos tiraram trabalho nenhum, apenas acrescentaram. Mas e o tempo para o fazer? As horas continuam as mesmas...

Hum, hum... E considerando os dois últimos anos, tão atípicos, considera que a aplicação do decreto foi possível, mesmo no ensino à distância? Ou até que já houve tempo para os profissionais se adaptarem ao novo decreto?

Isso na verdade são duas perguntas distintas... vou tentar responder a cada uma... então, relativamente ao ensino à distância, repare, eu estou numa posição privilegiada. Eu sou da pré. Não temos currículos obrigatórios, nem metas a atingir. Eu consegui ir trabalhando sempre um bocadinho com cada um, tendo em conta as suas especificidades. Acho que é a vantagem de ser educadora. Trabalhando por projetos, conseguimos chegar mais a cada criança e a dar-lhe uma atenção mais individualizada.

Relativamente à adaptação ao novo decreto... é assim... eu denoto, da parte dos meus colegas, uma maior abertura. Sinto uma melhoria, embora alguns ainda se debatem muito com a questão de um aluno com NEE's fazer parte da turma, alguns ainda mesmo contra ou se debatem com alguma ansiedade, algum receio em como chegar até à criança. Mas estão mais abertos e sensibilizados para a inclusão e para a diferenciação. Completamente. Mas lá está, muitas vezes, faltam é os recursos para fazer essa diferenciação e tempo.

E já que fala nos professores, que importância atribui à formação do pessoal docente na área da educação especial e na escola inclusiva?

Fundamental. Acho fundamental. Repare, eu na minha licenciatura tive, talvez, uma disciplina que tenha abordado ligeiramente estas questões? Considerando que a maior parte dos meus colegas é da minha idade, ou até mais velhos, torna-se muito complicado para eles todas estas mudanças e até aceitarem estes novos modelos. Sempre trabalharam de um modo, e agora querem mudar isso? E é que não nos podemos esquecer que com este decreto, esses professores, com muita pouca formação na área ocupam o papel de destaque na aplicabilidade das novas medidas. E eu só me pergunto, será que aplicam? Se até eu, por vezes tenho

dificuldade, fará eles. Lá está, faz-se copy paste de anos anteriores ou de colegas mais novos, altera-se o nome da criança e os dados pessoais e já está mais um RTP feito. Fez-se de facto o que lá? Fica no segredo dos deuses... daí sim, é fundamental a formação e a sensibilização para estas questões.

O agrupamento já promoveu alguma ação de formação nesse sentido?

Ora bem... se eu disser que não, é muito mau? É assim, não. Ou seja, nós temos de fazer formação anual, não é? Por causa da avaliação e progressão, mas somos nós que escolhemos. E raros são os que escolhem fazer nesta área. Escolhe-se sempre coisas mais fáceis. Agora, quando o decreto foi implementado, devia ter havido, esteve programada. Se não estou em erro devia ter sido em março ou abril de 2020... porque ainda era o primeiro ano letivo de implementação do decreto. Mas depois veio a pandemia e ficou tudo em stand by. À espera. E continuamos à espera.

Muito obrigada!

Transcrição da Entrevista 4 – Professora D. (Coordenadora de EE)

Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?

Bom, eu face à minha faixa etária não tenho grandes expectativas na aplicação deste decreto. Porquê? Porque ao longo da minha carreira já passei pelo 319, já passei pelo 3/2008 e agora o 54 e é assim... não vejo, nos dias de hoje, vantagens assim tão positivas da aplicação destes mesmos decretos. Ou seja, no terreno, as crianças da EE ou NEE, porque muda muito a terminologia, mas depois na prática, no dia a dia, em contexto, as crianças usufruem de muito pouco.

Sendo essas as suas expectativas, de um modo geral, qual seria a sua opinião sobre o decreto em si? Que alterações e dinâmicas decorreram desde a entrada em vigor da nova legislação?

O que se está a constatar no terreno é muita burocracia. Muita mudança na terminologia. Mudança aí, sim, há. E muita.

Na sua opinião, essas as alterações foram significativas em termos de prestação de apoios e ensino diferenciado?

Muito poucas. Eu considero muito poucas. Basta dizermos que, por exemplo, temos crianças que usufruem de 1 hora por semana... na melhor das hipóteses, 2 tempos, 3 tempos ou 4 tempos, por semana..., mas casos gravíssimos ao nível das suas limitações. E, portanto, timings para trabalhar com as crianças não existem. Aliás, estão piores do que aquilo que eu, há uns anos atrás defendi um trabalho publicamente e dizia precisamente “O teu caderno. E o meu?”. Foi o título do meu trabalho e para provar que já o 3/2008 já era parco nos recursos a colocar no terreno. E agora cada vez menos.

E depois há outras questões... Por exemplo, quando entram nas turmas regulares crianças, muitas vezes, é o caso do que vai acontecer na nossa escola no próximo ano, crianças que são de Unidade... e eu questiono-me se isto é uma escola inclusiva. Eu questiono-me... quando eu tenho a veleidade de colocar numa criança de 1º ciclo uma dificuldade tão grande, neste caso acho que é ao nível de autismo, que eu não conheço ainda a criança... em que a própria educadora é contra, que já trabalha com a criança, é contra esta inserção, é contra que não tenha adiamento de matrícula... ela é exatamente a favor disso. E quer dizer, vem uma criança para um primeiro ano de escolaridade e depois dizem-nos assim, abanam-nos, dão-nos assim uma bandeirinha e dizem assim “*Não te preocupes, tens turma reduzida*” ... e eu pergunto “*E o prejuízo?*” ... Esta criança tem toda a legitimidade em ser acolhida no melhor espaço, no melhor sítio, com a melhor das valências, não é isso que se está a discutir. Mas, esta criança numa turma regular, eu pergunto “*O prejuízo do trabalho que vai ser desenvolvido diariamente para com as outras crianças?*”. E chego no final do ano letivo e pergunto-me “*esta criança, que foi inserida aqui beneficiou assim tanto? É isto de facto a escola inclusiva que queremos?*”. Para

mim, se fosse filho meu, eu não deixava... para mim, não deixava..., mas isso sou eu, também com a idade que tenho, também há muita coisa que também já vemos com os olhos... com outra experiência...

Hum, hum...

Esta criança que vem para o primeiro ano, a Unidade para onde poderia ter ido, não tem resposta... então não tem mais nada, muito bem, a criança vem para uma turma. Nem sequer é da nossa área de influência! É de outra escola. É assim, a área de residência é outra, poderia ter entrada numa outra escola mais próxima da área de residência. Até isso lhe tiramos! Vamos inseri-la numa escola, porque a Unidade, a qual deveria existir para lhe dar resposta, isso sim, seria uma excelente aplicabilidade do 54, do 56 que há-de vir ou do 60 que há-de chegar... não tem. Portanto, aqui está o melhor exemplo do que é o 54. É isto? A escola inclusiva é isto? Não é. Para mim não é.

Eu vejo os colegas, nas escolas, a fazerem RTP's e medidas seletivas e reuniões da EMAI e reuniões de não sei o quê, e reuniões de não sei que mais... e chega-se ao fim, e trabalham sozinhas com as crianças em contexto de sala de aula. Tem lá o professor de EE que vai lá uma hora por semana, distribuída em dois tempos e depois ainda diz *"Olha, ali aquela, a Matilde tem que dizer isto, aquilo e aqueloutro... Olha ali é preciso aquilo e aqueloutro. Mas toma lá que é tua. Fica lá as outras horas todas"*. E isto, de facto, é fraco...é pobre, não é fraco, mas é de facto, muito pobre para o rendimento escolar de uma criança... é muito pobre... E cada um de nós, profissionais na área da educação, tem que dizer exatamente isto... que funciona pouco e os resultados são tão reduzidos...Isto não quer dizer que nós não vejamos no terreno que as crianças têm vantagens em estarem inseridas num contexto dito "regular". Têm. Mas, também não podemos esquecer do "prejuízo" que acarreta, uma criança destas numa turma, para os outros colegas, para os seus pares. É justo?

Uma coisa que eu ia dizer há pouco e que, sonho há 20 e não sei quanto anos, quase 30, com as equipas multidisciplinares...319, 3/2008, 54... será que vem no 60? Será que vem no próximo decreto? Eu diria que de momento, as equipas não existem, porque se as equipas existissem para mim...Numa turma tem o menino A, vem lá a equipa para avaliar e dinamiza e cria atividades com o A. Tem naquela turma o B e vai fazer exatamente a avaliação e etc... agora... existem! As colegas dão os nomes, fazem os RTP's e não sei o quê e *"Ah, tá...tá muito bonito..., mas agora temos de fazer a avaliação das medidas"*. Mas a diferenciação pedagógica, as estratégias remediativas são sempre aplicadas pela PTT. Porque é o que o decreto prevê, mas está errado, porque no terreno... se existem as equipas... porque calha sempre tudo para o mesmo?

Então, com que obstáculos se deparado, a nível da sua prática, desde a entrada do 54/2018? Pode esclarecer?

Há uma característica, cada vez mais notória. Cada grupo de primeiro ano que chega às escolas, é extremamente mais complexa, a parte educacional com que essas crianças se nos apresentam. E cada vez mais difícil... não é só dor de cabeça, eu acho que é preciso ali fazer do coração tripas e das tripas coração e mesmo assim chegamos ao final do ano e a gente faz rodopio e tudo mais, e não se consegue chegar a alguns

alunos. Porque a parte familiar está de tal maneira desestruturada, numa percentagem elevadíssima de casos, que as crianças chegam às turmas e sabem que... o professor não pode dizer assim *"tens que comer a ervilha"* ... por eu em casa não como a ervilha, a minha mãe não me obriga, não me dá a ervilha, por isso acabou a ervilha. E aí do professor que obrigue a comer a ervilha porque temos um problema no dia seguinte... O professor marca trabalhos de casa. As famílias consideram que não... um TPC para sistematizar algum conteúdo, alguma coisa, é um crime contra a pátria. Portanto... o menino não lê na escola, porque não lhe apetece. Tenho uma colega que tem um assim, que eu estou sempre *"Gustavo, põe-te direito... Gustavo senta-te direito porque não estamos no café..."* e o miúdo encolhe os ombros e não quer saber de nada, nem liga ao que dizemos ou que falamos para ele..., mas este menino não devia estar na escola, devia estar na pré. É uma verdade. É condicional. De 22 de dezembro. É mais pequenito um ano que os colegas. Não devia ter entrado. Ainda por cima com 7 cirurgias, com problemas de saúde, cujo primeiro ano de vida foi passado praticamente no hospital. Mas a mãe exigiu, sim exigiu mesmo, contrariamente à opinião da educadora e, portanto, mais um crime pedagógico que a gente comete. Porque cometemos muitos crimes pedagogicamente falando, este é apenas um desses casos. E, portanto, aquela criança está ali e faz... a colega até pode fazer o pino. Mas o resultado... e se me dizem assim *"Ó pá, estás muito descrente, então as crianças não aprendem?"*. Claro que aprendem. Claro que tem algumas aprendizagens. Mas não é nada para aquilo que um currículo de primeiro ciclo exige. E depois veem-nos dizer *"Oh, não te preocupes porque o perfil do aluno, eles aprendem até os 18 anos"*. Está bem. Mas quando pegas nos dossiers, os conteúdos do primeiro ano são estes, do segundo ano estes, do terceiro são aqueles e do quarto são aqueles, o que é que acontece? Eu a falar apenas ao nível do primeiro ciclo. O que é que acontece? Chegas no final do primeiro ano e... este conteúdo não foi dado, aquele não foi dado, aquele não foi dado, quando entras no segundo ano, já entras muito manco. E tens cada um dos alunos, que aquilo parece os degraus de uma escadaria... um vai aqui no primeiro degrau, o outro vai no segundo, o outro vai no terceiro. Há 3 ou 4 que vão no quarto. Há 5 ou 6 que estão no sexto degrau, mas ainda não conseguem chegar ao sétimo... nós temos turmas tão heterogéneas, tão heterogéneas, que eu tenho de facto uma consideração muito grande atualmente pelos colegas do 1º ciclo. Porque, eu não tenho turma, já há muitos anos. E não tinha capacidade, neste momento não tenho. Se me derem uma turma, eu vou para casa de atestado. Eu não consigo gerir.

É a falta de educação, a falta de respeito, a falta de normas, a falta de atenção, a falta de requisitos... e, dizem assim *"ah, então e a pré, não faz nada?"*. Nós tivemos oportunidade de ter uma excelente educadora na escola, cujos alunos estão atualmente no 2º ano. Se nós não conhecêssemos a educadora que tivemos e não soubéssemos o trabalho que foi desenvolvido, diríamos que, de facto, aquelas crianças nunca viram nada, nunca aprenderam nada, nunca estiveram em lado nenhum. E, no entanto, aquela colega, foi exímia, e é, é top. Simplesmente, nós temos meninos predispostos para o céu! A olhar para as borboletas. E mesmo assim, não vêm nenhuma, nem que lhes ponhas uma montanha delas à frente. E isto não é, nem 1, nem 2, nem 3... são às dezenas nas turmas... em termos sociais, se não arriarmos caminho, e não há cá decretos que venham mudar isto, se não arriarmos caminho, se não criarmos normas, regras, procedimentos ajustados

ao terreno, não há decreto nenhum que nos venha ajudar. Pelo contrário, ficamos cada vez mais absorvidos em papéis, em procedimentos, mais procedimentos, mais procedimentos, mais papéis, mais regulamentos, mais legislação... e conseguimos muito pouco... e com quem é que nós conseguimos? Com os alunos, que ainda chegam à escola e que têm uma estruturação familiar dita “normal” ... eu digo “dita normal” porque há uma percentagem muito elevada de meninos e de meninas que nos chegam, desde assim a pré, até ... que eles não querem nada da escola. E há outra coisa que me aflige... às vezes até converso com os meus colegas, que é, tanta apelação à imagem, tanta internet, tanto vídeo, tantas imagens, tanta coisa... toda a gente se desdobra em mostrar, em fazer e em estar e chega-se ao fim e, quando é para aplicar os conteúdos, os colegas deitam a mão à cabeça porque, não estiveram lá... eu vejo-os, eu lido com eles todos os dias!

Hum, hum...

Tenho a vantagem de entrar em várias salas, isto é muito bom! Porque vejo este e vejo o outro e digo assim *“Não há dúvida nenhuma, que aquilo que é dado, hoje em dia, ao conhecimento para que adquiram competências, era de serem exímios”* ... simplesmente não lhes diz nada...Nada..., mas é que nada...Se eu disser que este ano, na turma do 1º ano houver 6 crianças, que são assim “normais”, quer dizer normais para o trabalho, para a aprendizagem, para a rotina diária de escola, são muitos. O resto... enfim... Nesta perspectiva, deviam estar nos 3 anos a brincar e deixá-los brincar.

Então, enquanto professor quais são os principais desafios que encontra na sua prática educativa, em termos de apoio e de educação das crianças excecionais?

Os contextos familiares e sociais, sem dúvida. Eu tenho uma garota do 2º ano, eu cheguei ao ponto de dizer à colega *“Desculpa, se quiseres que ela venha para o apoio, ela vem. Mas ela não faz nada. Portanto, eu não vou estar aqui a desgastar-me e a berrar com ela, para que ela trabalhe”*. Uma menina que não tem nenhum handicap cognitivo, não é uma criança de NEE, é uma criança regular, com dificuldades. Mas uma criança cuja mãe diz à professora *“não sei porque está a traumatizar a menina para aprender as atabudadas, ela tem muito tempo de as aprender”*. E diz isto à frente da filha... uma criança que chega às 9h20, quando o horário de entrada é as 9h e que eu digo ao irmão, que é quem a leva à escola, e que já foi aluno lá *“Diogo, não pode ser. A tua irmã não pode andar no teu horário. Ela entra às 9h”* e ele responde com ar todo machão *“O que é que você quer? Quer mandar no meu horário? Não tem nada a ver com o assunto! O problema é meu.”*. ... Eu pergunto, *“Que estratégias é que pode aquela colega, PTT, desenvolver, para acompanhar esta criança?”*. *“Ah, vamos agora ver a alínea do 54 que se encaixa a Mariana, vamos lá ver... ah, encaixa-se aqui. Ah, está fraquinha e tal... leva um RTP”*. E a colega começa a fazer as medidas, o RTP, que é uma catrefada de papéis que nunca mais acaba, uma catrefada de assinaturas para lá e para cá, e reunião hoje ou talvez não... chegamos ao final do ano e a Mariana usufruiu de que? Nada... porque continuou no contexto familiar dela.

Hum, hum...

Uma criança que fomos ao Zoo de Santo Inácio. A mãe ligou “*Ó professora, era para dizer que ela esteve muito maldisposta e vomitou. Ela vai, porque ela quer ir, mas se ela estiver mal disposta ligue-me que eu vou buscá-la*”. Bem, está bem, estávamos tão pertinho que não havia problema nenhum. A mãe mora mesmo ao dobrar da esquina e tudo. Ok. Lá foi a garota. E até andou bem-disposta o dia inteiro. Olhamos para a merenda que a miúda levava e aquilo era fritos com óleo por tudo quanto era canto. Para quem tinha estado a vomitar, valha-me Deus. Chegou à noite, vomitou, no dia seguinte não foi à escola, porque estava mal da barriga. Para o passeio podia ir mesmo tendo vomitado, mas para a escola com dores de barriga, já não. Pergunto-me, deem-me soluções e estratégias para lidar com isto, porque eu com a idade que tenho, tenho muita dificuldade, em ser muito simpática com estas pessoas e lhes dizer que de facto estão errados na educação dos filhos. Estão errados, ponto. Isto está tudo, menos certo.

A professora marca trabalho de casa. A menina chega, porque de vez em quando se marca um reforço para a aprendizagem, “*Mariana, fizeste o trabalho de casa?*” e garota começa logo a chorar. “*Ó minha querida, escusas de chorar, porque é assim, se não fizeste, podias ter feito. O mais que pode acontecer é ficar a fazer no intervalo*”. Mas não pode, porque a mãe não deixa.

Apoio educativo? Ah, eu não tenho aqui uma manga de alpaca que sai de lá um capacete, nem tiro de lá coelhos da cartola...

Agora, uma criança que se esforça, uma criança a quem a gente diz “*Vamos fazer isto, e mais aquilo, e mais aquilo*” e que denota vontade, empenho e que o encarregado de educação acompanha junto do PTT “*Professora, o que é que posso fazer? O que é vamos fazer?*”, aquela criança, aquelas dificuldades, vão sendo ultrapassadas e aquilo vai. Qualquer família que venha à escola dialogar para que haja um plano de intervenção de melhoria, chamemos-lhe RTP ou TVI ou seja lá o que for, mas as coisas acontecem e fazem-se. Se não estivermos em sintonia é um trabalho inglório...e nestes casos, não há 54 que lhes valha... nem a eles, nem a nós.

Outro exemplo, uma garota de 3º ano que eu acompanho, problemática ao nível do comportamento, uma mãe muito confusa de ideias..., mas pronto, a menina está no 3º ano, com muitos problemas, ao nível da leitura e lá fui eu, generosamente arranjar um livro no início do ano letivo cheio de histórias, daqueles XPTO, colorido, com histórias cheias de brilhantes. Vou pelo outro lado, para que ninguém se aperceba da situação, para não beliscar a sensibilidade da menina, nem da mãe e vou então e digo “*Mãe, Maria, está aqui este livro. Este livro é para ti, não é emprestado da escola, é para ti. Vais levar este livro e todos os dias vais ler uma página de uma história e depois, ao fim de semana, fazes 3 ou 4 frases sobre as páginas que leste. Não importa se fazem sentido. Só uma coisa muito simples. E trazes para eu ver*”. Passou um ano inteiro... quantas páginas leste do livro? Quantas palavras escreveste para trazer para a escola? Como estratégia, escrita, de uma coisa apelativa, não era da escola, não era de português, não era de matemática, era de uma história, das princesas... zero... Quando chegamos à hora de no 3º ano fazermos a leitura cronometrada, claro que esta criança tem fraco. E vai perguntar-se assim, quem de direito, de lá de baixo, dos 54, dos que mandam cá para

cima os 54 “*Hum, então qual foi a estratégia que a professora implementou? Ah, tem de mudar a estratégia*”. E eu pergunto “*Digam-me qual, que eu aplico*”. Não me venham mandar fazer papéis. Digam-me “*Olha, se fores por ali, se calhar ela consegue*”. Pronto. Ok, eu vou tentar aplicar. É que eu já tentei de muitas maneiras e ainda não consegui resultados...

Outra estratégia que ainda dei a esta mãe. A mãe deixa o irmão mais velho na escola às 8h. A Maria só entra às 8h50. Ficam todos os dias, à vontade 30 minutos no carro à espera da hora. Podiam aproveitar para treinar a leitura. Estratégias remediativas. Nada disso. Ou joga no tablet, ou no telemóvel da mãe, ou brinca... e é isto...

Temos as dificuldades que temos, e a cada ano que passa, temos mais dificuldades acentuadas no terreno..., mas muitas. E tenho pena de muitos PTT's que fazem das tripas coração... que fazem o pino e não conseguem... não conseguem...

O caso que apresentei há pouco, da garota do 2º ano que o encarregado de educação lhe diz que não precisa de aprender as tabuadas, está a deitar por terra qualquer estratégia, qualquer trabalho, qualquer... porque a gente só lhe diz “*Mariana, o que tens aí?*” e ela desata a chorar... ela é capaz de ficar uma hora comigo a tentar trabalhar, eu falo com ela, ela não me responde... e no final se for preciso a mãe ainda vem ter comigo a pedir explicações porque estou a traumatizar a menina... não há paciência... que querem que eu faça? Por mais que... porque enquanto aquela família não perceber o quão errados está, neste tipo de comportamentos, a colega dentro da turma, não faz milagres, e o apoio educativo dentro ou fora da turma, quer seja em grande grupo ou pequeno grupo, também não...

Não há estratégias que nos valham... Porque para qualquer estratégia poder funcionar era preciso atuar nas famílias. Eu já chamei, ao longo da minha carreira, muitas vezes a polícia e a CPCJ numa tentativa de salvar a criança daquele meio destruidor... de tentar criar algum sistema de alarme para que houvesse alguma alteração nas dinâmicas familiares..., mas nada... A polícia faz a participação e o caso fica arquivado. A CPCJ reúne, e se a família aparecer, dão orientações de mudanças... não há... quer dizer, se houvesse intervenção continua de psicólogos, consistente ao nível da educadora social... aí talvez as coisas mudassem...

Que alterações considera fundamentais ocorrerem para que a inclusão seja cada vez mais efetiva?

Venham leis que sejam exequíveis, no terreno, para a população que nós temos. Não é parte idílica, porque isso também sabemos! Sonhar e gostar, nós sabemos muito bem! Agora, no terreno, com a população que temos e os recursos que temos e as condições que temos... isso aí...

Acho que seria fundamental dar resposta aos casos verdadeiramente ditos da educação especial. Criança de Unidade tem de frequentar uma escola, tem. Tem de ter momentos com a turma? Tem. Mas não tem que estar a tempo inteiro na turma, até porque para si própria, é um prejuízo louco! É um sacrifício brutal... eu lembro-me de um aluno que agora está em ensino doméstico, que passou 4 anos num inferno... porque aquele menino,

o Cristiano, aquele miúdo, a escola não adianta para aquela criança... não vale a pena... autista profundo... a escola para ele sim, era traumatizante! E também temos que compreender que para quem tem filhos sem problemas, ter na turma do filho e ter de aguentar diariamente com situações altamente perturbadoras... era gritos, guinchos, descontrolo a nível muscular, apesar de ser acompanhado em parte por uma tarefaira, mas...tinha que vir muitas vezes cá para fora... para se acalmar e para que os outros pudessem trabalhar um pouco dentro de um ambiente mais ou menos normal...

A mãe deste garoto era exemplar! De um cuidado, de uma atenção, que largou tudo, tudo mesmo, para se dedicar ao filho... que deixou de trabalhar para viver para aquele filho, que passou por imensas dificuldades, problemas emocionais para dar resposta a este filho, já que a escola, não conseguia... não conseguia mesmo... e o garoto em vez de melhorara ou progredir, regredia, e regredia...

Porque a nossa sociedade pode, de facto, fazer decretos muito bonitos..., mas respostas exequíveis para a todos este tipo de utentes... não dá, não dá...

E cada vez mais, rejeitam-se adiamentos de matrícula, rejeitam-se retenções, rejeita-se tudo e mais alguma coisa... e estão a aceitar miúdos de 22 ou 23 de dezembro, que são claramente condicionais, mas estão a forçá-los a entrar mais cedo... para quê? Para quê? Entram todos, tudo...

Ainda hoje tivemos reunião dos PTT's e em que a reunião de 4h foi para falar das incapacidades dos meninos condicionais... porque há meninos condicionais que têm uma capacidade fabulosa, e estão preparados para o 1º ciclo, ninguém discute. Mas a maioria não... há que separar o trigo do joio...E muitos pais exigem que eles passem para o 1º ciclo. A maioria no final do 1º ano já se arrependeu, mas de que adianta agora? E o sacrifício que esta criança vai experienciar a vida inteira? É brutal...

E agora venham dizer que o 54 tem uma legislação brutal que a gente implementa e isto dá resultado... eeehhh...deem-me os meninos com problemáticas, mas de famílias "regulares", cuja escola lhes diz alguma coisa e que possamos falar a mesma linguagem e aí, nem precisamos do 54, se calhar o 52 já chegava.

- Muito obrigada!

Transcrição da Entrevista 5 – Professora L.

Quais eram as suas expectativas face ao decreto-lei 54/2018?

É assim, quando nós mudamos achamos que vai para melhor. Por isso, as minhas expectativas, antes de conhecer o decreto de lei é que viesse mudar para os alunos, menos burocracia para os professores e que viesse ajudar os alunos, sobretudo aqueles que têm necessidades educativas especiais. Se veio ou não, isso depois já é outra questão...

Que é precisamente a questão seguinte, de um modo geral o que pensa sobre o decreto-lei 54/2018?

Demasiado burocrático. Muitos papéis que temos de preencher, muitos passos que temos que dar até conseguirmos que o aluno usufrua de determinadas medidas, nomeadamente, as seletivas e as adicionais. E depois o trabalho que é realizado com os alunos, se calhar não é o que deveria ser. Se calhar deveria ser mais trabalho com os alunos e menos papéis.

Então, na sua opinião, as alterações foram, ou não, significativas em termos de prestação de apoios e ensino diferenciado? Pode concretizar a sua resposta?

Eu acho que cada vez mais, os PTT's do 1º ciclo, são deixados assim... à sua sorte. Pronto... muitas vezes nem sequer têm apoio do professor de EE, que vem lá para dizer "*É para fazer isto, isto, isto, isto... e agora aplica*". É complicado nessa medida. E realmente os que chegam a ter apoio da EE têm muito pouco tempo e poucas valências, porque precisamos de terapias da fala, porque precisamos de terapias ocupacionais, porque precisamos de psicologia, precisamos de musicoterapia, precisamos de muitas coisas, que depois não chegam, quer dizer, se calhar chegam às Unidades, mas à turma regular do 1º ciclo acabam por não chegar... Porque depois é assim, as equipas multidisciplinares, existem. Não é? Supostamente...fazem reuniões entre elas e depois os outros que se desenvolvem... temos as EMAI, que são equipas multidisciplinares e que supostamente trabalham com a CERCI e com as terapias..., mas lá está... ficam-se pelos papéis e por, enfim, mandar bitaites... dizem olá nas reuniões e apontam-nos os nossos defeitos... Mas é suposto, nós PTT, termos na nossa cartola as estratégias, a diferenciação e fazer tudo... sozinhas... sem apoio... é o que é suposto com este decreto..., mas será que estamos preparados para isso? É humanamente impossível fazermos tudo... Eu tenho uma turma, que não é muito boa, mas o ano passado, tive durante 4 anos uma turma super complicada, com 2 miúdos com adiamento de matrícula, que entraram para o primeiro ano com as medidas universais, depois de muito escrever e muito fazer, lá foram para as medidas seletivas... aqueles meninos deviam estar em medidas adicionais... mas "*ah, é muito cedo*" e protelaram, protelaram, protelaram e foram para o 5º ano e depois no meio do 5º ano é que colocaram a questão de irem para as medidas adicionais... Eles podiam ter tido outro tipo de trabalho, por exemplo, eu ainda cheguei a fazer isso, só que eu não podia deixar a turma para ir fazer... por exemplo, ir à cantina. Pôr a mesa, contar os pratos, quantos meninos são, quantas

meninas... isto é matemática funcional. Só que eu não o podia fazer, porque não podia deixar os outros sozinhos em sala... é humanamente impossível! Com 22, 23, 24 alunos, ou até menos, conseguir diferenciar o trabalho de tal maneira, que por mais que nos viremos de pernas para o ar, que consigamos chegar a todos na medida em que eles precisam, na altura, no momento certo...

Já para não falar que há certos casos que não faz sentido estarem nestas escolas... porque vão provocar uma revolução nas turmas e nas outras crianças, que é muito complicado de se gerir...

Quais considera ser os pontos fortes e pontos menos conseguidos do decreto?

Eu acho que os conceitos que estão por detrás do decreto são interessantes, só que depois ao aplicar na prática, não se verifica assim nada de muito especial... não..., portanto eu acho que o desfasamento entre o ideal e a realidade é enorme, e esse é o principal problema. É não considerar a realidade das escolas.

E aquilo que pressupõe o 54, as atividades diferenciadas, a avaliação diferenciada, foco na avaliação, e isso tudo, é assim, eu, e acho que a generalidade do 1º ciclo nós fazemos. Eu há muitos anos que faço adaptações aos níveis dos testes. Cheguei a fazer 7 testes para uma turma. E adaptações e continuo a fazer... é uma violência de sobrecarga, mas tinha de ser... porque alguns não tinham ainda capacidade de leitura de texto ou compreensão de texto tão extenso, portanto, é necessário cortar no texto, é necessário... é um trabalho muito grande a adaptação. É.

Querem impor ao PTT uma responsabilidade que não... não tem formação, não tem tempo, não tem ... porque existem mais 24 crianças na sala que precisam dele. E muito.

Eu acho, também, que com a pandemia ainda não houve tempo para interiorizar bem o decreto. O meu outro grupo apanhou o 54 a meio! Eu tive de refazer tudo o que tinha... e depois também parece que a quem nós mandamos o RTP, pelo menos uma psicóloga que nós tínhamos, que era tudo a metro. Só se tivéssemos muitas folhas é que aquilo estava bem. Eu mandei-lhe uma vez uma página com o essencial, mas não podia, tinha de ter o histórico todo, e a criança nem tinha sido minha no ano anterior!

E esta exigência era, no mínimo caricata, porque esta psicóloga nunca se deslocou à escola para conhecer os alunos ou os ver em contexto. Era tudo observação empírica e depois dizia "*Ah, mas tu ainda não experimentaste assim, assim, portanto vais experimentar e vais ver que resulta*". Aliás a única vez que foi à minha sala, sem avisar, no final apontou-me defeitos a mim, porque eu não devia ter dito isto, ou aquilo, e devia ter mais cuidado com a linguagem e com o trato com os meninos. E não contente, depois de falar com os pais desse aluno, sem nunca ter visto o menino, atenção, e sendo que os pais reconheciam na escola que os comportamentos do filho eram iguais em casa e na escola, achou por bem colocar no relatório que o problema era meu, eu não sabia cativar a criança e, portanto, eu tinha de mudar a minha postura e adequar-me à criança para que os comportamentos dela se alterassem. Exigi que ela reformulasse o relatório, porque

ela estava a pôr em causa o meu trabalho e a apontar-me como defeito, na perpetuação daquele comportamento, que também se verificava em casa... É de doidos...assim nem queremos pedir apoio...

Enquanto professor quais os principais desafios que encontra na sua prática educativa, em termos de apoio e de educação das crianças excecionais?

Nota-se muita imaturidade na entrada para o primeiro ciclo. Muitos problemas, cada vez mais articulatórios. Muitos, com problemas da terapia da fala. É uma coisa que tem vindo a crescer muito. E nós não temos capacidade, nem temos treino específico para isso, nem temos capacidade de dar resposta a todos. E muitos deles, também já tive situações dessas, em que atividades diferenciadas e específicas para cada aluno, são recusadas. Porque eles não querem fazer, porque não querem fazer uma coisa diferente dos colegas, até porque depois são "gozados". Claro que nós temos de arranjar estratégias para que eles aceitem e que fique tudo bem..., mas há miúdos, e há famílias, que não aceitam essa situação. Eu já tive famílias que recusaram essa situação, inclusive recusaram o apoio.

Outro exemplo, eu tenho uma menina que elaboramos o RTP e ela ficou com medidas seletivas, o colega que veio da EE, vinha "*Ah, e tal, isto faz-se! Vais ver, isto resolve-se!*", cheio de estratégias... passado duas semanas já...já vinha com os cabelos em pé por causa dos comportamentos dela, das atitudes e daquilo que não estava a conseguir progredir. É muito difícil. E lá está, uma família complacente com a menina, com aquele discurso "*Coitadinha*", em que tudo o que era sugerido, era descartado, para não traumatizar a menina e fazê-la sentir-se mal. E esta criança, a educadora, conheço bem e o trabalho que foi feito e a luta que teve, ingloria, para inserir esta criança noutra tipo de contextos, para poder usufruir de várias valências, das tais equipas multidisciplinares, no terreno, e não só para reunirem entre sim. Por exemplo, em plena pandemia, eu trabalhei diretamente com esta criança, muitas vezes fora de horas, porque ela tem graves problemas ao nível da linguagem, ela diz "pópo" em vez de "copo" ou "capapo" era "sapato" ou "mov" em vez de "nove", mas o problema é que a avó, ainda esta semana tivemos reunião de final de ano de pais, a miúda fala, ninguém percebe, mas a avó está por trás a traduzir o que ela diz. Sem que haja o mínimo esforço em a corrigir, ou a fazê-la sentir a necessidade de melhorar a sua comunicação para que os outros a possam perceber. Porque tem tradutores que lhe facilitam a vida e nada exigem dela. Ela não tem de se esforçar pura e simplesmente.

A família também tem de ser trabalhada... não é só a escola que tem de se responsabilizar por isto... temos de responsabilizar a família em muitas situações... e são estas desresponsabilizações familiares que atropelam o processo educativo dos nossos alunos. Não tenho dúvida.

Hum, hum...

Já para não falar na desvalorização da profissão docente. Hoje, todos acham-se peritos na área da educação. Todos, exceto o professor. Então os pais, esses são especialistas, mas enfim...

Não sei se viu há uns 15 dias, não sei bem, uma notícia que me revoltou imenso, era algo do género, o sucesso das crianças, ou melhor as crianças tinham mais sucesso na escola se tivéssemos melhores professores... eu apetecia-me bater em quem escreveu aquele artigo, ainda por cima aquilo saiu num jornal importante, se não estou erro... A questão é que a culpa do insucesso é exclusivamente dos professores e do seu péssimo desempenho... isto, isto é revoltante, no mínimo... temos professores no terreno que são excelentes... excelentes mesmo! Simplesmente, não fazem milagres... porque a escola pode muita coisa..., mas não pode tudo, convenhamos...

Eu acho que tenho um certo Karma com as turmas, aparecem-me casos do arco da velha, mas pronto... tenho uma menina que andei o ano letivo todo, todo a insistir para ir ao oftalmologista, porque a menina dava erros a copiar do quadro e dava para reparar que era porque não via bem., não via. Um ano inteiro. Os pais sem quererem saber. E não era por falta de possibilidades. Aquela família tem de tudo do bom e do melhor. Foi agora, faltavam duas semanas para o ano terminar. Usa óculos agora. E uma graduação jeitosa. Um ano... no primeiro ano de escolaridade... a quantidade de aprendizagens, que o simples facto de não usar óculos, acabou por comprometer... o que era suposto eu fazer? Pedir apoio? Pedi... estou até hoje à espera da resposta. Era suposto eu ter ido com ela ao médico? Convenhamos...

Tenho duas irmãs, órfãs de pai, que de 15 em 15 dias é um "pimo", diferente que as vem trazer à escola. Às vezes é um novo amigo da mãe, mas maioritariamente é um primo novo...uma miséria social... nem é bom falar...

Outro menino que, também anda lá na escola a irmã, então ele come na cantina, mas a mãe vai buscar todos os dias a irmã à hora de almoço para ir almoçar a casa, porque a menina não gosta da comida. Tudo muito bem. Mas levava os dois, não? É que depois não é de estranhar que, durante a hora do almoço, o André só evidencie comportamentos de oposição, de agressão, de desafio... está revoltado! E isto é o menos. Porque ele é filho de um senhor, que, entretanto, desapareceu de figura, e a irmã é do novo namorado da mãe.

Tenho duas crianças com PHDA diagnosticadas e mais uma série delas com dificuldades de aprendizagem.

Fica assim, uma turminha jeitosa, no final...

Qual seria o ideal de inclusão, segundo o seu ponto de vista?

Eu acho que os princípios estão lá, e estão muito bem e eu acho que toda a gente concorda com a inclusão, mas... depois é muito complicado por tudo em prática, tudo o que lá está... no dia a dia, não é fácil. Falta tempo, falta recursos, falta apoios... até falta algum poder... algum poder para tratar diretamente de determinados assuntos sem ser necessário reuniões e relatórios e pedidos... onde se perde tempo precioso...

E depois as famílias... tem de haver uma maior atuação junto das famílias. Não da nossa parte, porque acho que já chega. Mas precisamos de apoio, de ajuda para lidar com as famílias, para podermos ajudar as nossas crianças.

Aquela menina que falava há pouco, a Matilde, eu no 2º período debati-me muito com a avaliação dela... dou-lhe insuficiente ou suficiente... porque ela não tem discriminação fonológica. Mas dentro das condicionantes dela, ela lá vai reconhecendo algumas letras... mesmo na matemática. O simples exercício $81+10$. Estávamos a trabalhar as dezenas e ela ficou para os últimos a responder, porque também é uma estratégia para a deixar ouvir os restantes colegas e interiorizar o que se está a trabalhar. Depois de algum tempo a refletir e a pensar, e os outros já a desesperarem com a demora dela, porque depois também é preciso gerir isto, a atenção e a frustração dos outros, e os alunos do 1º ano, não são propriamente empáticos e pacientes..., mas enfim, a Matilde lá respondeu “*movi ... l*”, ou seja, “nove” e “um”. Ela não diz noventa e um. Mas percebeu a mecânica! Que tinha de aumentar nas dezenas. Ela não é destituída cognitivamente..., mas pronto... foi abandonada pelo pai, uma vida familiar muito complicada, está maioritariamente com a avós, partiu os dentitos todos da frente, não os tem, nem sabemos se os vai ter...

E que perspetivas tem para o futuro?

Eu acredito que as coisas podem melhorar... ou quero acreditar..., mas é preciso haver tantas mudanças... é preciso tanta coisa... nem sei bem...

Só para terminar, considera fundamental a formação nesta área? O agrupamento já promoveu ações neste sentido?

Sim, acho fundamental, mas lá está... nem todos estão interessados. E os que estão, têm de fazer a nível particular. Nós temos formações, ainda agora tivemos uma em competências digitais. Mas foi isso.

- Muito obrigada!

ANEXO VI – Análise de conteúdo das entrevistas

Dimensões da entrevista		Excertos do discurso				
Categorias	Subcategorias	E1 Professora A.	E5 Professora L.	E2 Educadora C.	E3 Educadora D.	E4 Coordenadora D.
(1) Expectativas dos docentes		"viesses facilitar o trabalho dos professores e dos professores de Educação Especial"	"quando nós mudamos achamos que vai para melhor" "que viesse mudar (...), menos burocracia para os professores e que viesse ajudar os alunos, sobretudo aqueles que têm necessidades educativas especiais"	"a escola inclusiva se tornasse muito mais acessível para todos" "tivéssemos todos muito mais apoio para essas crianças" "as crianças também pudessem ter um maior contacto com os outros e aprendessem através disso"	"pensava que houvesse uma melhoria" "achava que houvesse uma mudança mais significativa"	"Bom, eu face à minha faixa etária não tenho grandes expectativas na aplicação deste decreto" "não vejo, nos dias de hoje, vantagens assim tão positivas da aplicação destes mesmos decretos (...) no terreno, as crianças da EE ou NEE (...) as crianças usufruem de muito pouco"
(2) Mudanças ocorridas ou a ocorrer	(2A) Opinião pessoal sobre o decreto-lei 54/2018	"acho o decreto muito bem pensado"	"Demasiado burocrático" "Muitos papéis que temos de preencher, muitos	"enquanto base, está muito bem feito"	"eu acho (...) que o novo decreto é bom"	"a Unidade para onde poderia ter ido, não tem resposta... então (...) a criança vem para uma turma. Nem sequer é da nossa área de influência"

	<p>"Na prática, acho que não é tao fácil de aplicar quanto isso"</p> <p>"Acho que é mais fácil de aplicar (...) nos níveis iniciais de escolaridade"</p> <p>"o princípio de tratar cada um, o ser mais individual possível, (...) tirar a ideia da massificação das escolas. Eu acho um princípio fantástico!"</p>	<p>passos que temos que dar até conseguirmos que o aluno usufrua de determinadas medidas, nomeadamente, as seletivas e as adicionais"</p> <p>"E depois o trabalho que é realizado com os alunos, se calhar não é o que deveria ser (...) deveria ser mais trabalho com os alunos e menos papéis"</p>	<p>"é nessas bases que se deve ter uma escola inclusiva e diferenciação pedagógica"</p> <p>"é o ideal de uma escola inclusiva"</p> <p>"o que está lá no papel seria o sonho"</p> <p>"Outra coisa é a escola que nós temos, com a realidade que nós temos, que não foi adaptada ao decreto"</p>	<p>"Podia ser melhor, mas sei que ainda não está melhor porque ainda nos debatemos com falta de recursos humanos"</p> <p>"a base do decreto é a inclusão de todas as crianças. Mas os obstáculos ainda são muitos. Não apenas ao nível de espaços, mas também ao nível de conhecimentos e funcionamento"</p>	<p>(...) poderia ter entrada numa outra escola mais próxima da área de residência. Até isso lhe tiramos"</p> <p>"a Unidade, a qual deveria existir para lhe dar resposta, isso sim, seria uma excelente aplicabilidade do 54 (...) não tem. Portanto, aqui está o melhor exemplo do que é o 54. É isto? A escola inclusiva é isto? Não é. Para mim não é"</p> <p>"Porque a nossa sociedade pode, de facto, fazer decretos muito bonitos..., mas respostas exequíveis para a todos este tipo de utentes... não dá, não dá..."</p>
(2B) Alterações e dinâmicas que ocorreram	"Tomou mais acessível a legislação"		"a obrigatoriedade de termos uma resposta interventiva para essas crianças, ou seja, a	"Houve mudanças... algumas positivas e outras negativas"	"muita burocracia"

		<p>"a CIF era um documento inteligível para nós"</p> <p>"veio democratizar (...) a lei da educação especial"</p> <p>"linguagem que (...) todos os professores compreendem"</p> <p>"neste decreto os professores têm um papel principal"</p> <p>"acho que os professores de educação especial estão muito em segundo plano"</p> <p>"o professor titular está com um papel de destaque, tirou-se</p>		<p>oportunidade de teres uma equipa multidisciplinar"</p>	<p>"nota-se que as coisas tratam-se mais ao nível do agrupamento"</p> <p>"Os alunos não estão à parte"</p> <p>"a nossa opinião não contava para nada. E agora não"</p> <p>"veio-nos trazer tanto trabalho"</p> <p>"A CIF ter desaparecido... foi positiva"</p>	<p>"Muita mudança na terminologia"</p>
--	--	--	--	---	--	--

		destaque ao professor de educação especial"				
	(2C) Alterações significativas em termos de ensino diferenciado	<p>"Eu acho que no 1º ciclo muito"</p> <p>"... uma criança que no seu percurso tem algumas dificuldades numa área (...) podemos definir uma estratégia e trabalhar com ela algumas semanas, não (...) precise de ser sinalizada para que entre em ação"</p>	<p>"os PTT's do 1º ciclo, são deixados assim... à sua sorte (...) muitas vezes nem sequer têm apoio do professor de EE (...) É complicado nessa medida"</p> <p>"os que chegam a ter apoio da EE têm muito pouco tempo e poucas valências, porque precisamos de terapias da fala, porque precisamos de terapias ocupacionais, (...) de psicologia, (...) de musicoterapia, precisamos de muitas coisas, que depois não chegam, quer dizer, se calhar chegam às Unidades, mas à turma regular do 1º ciclo acabam por não chegar..."</p> <p>"as equipas multidisciplinares, existem."</p>	<p>"Nem todos nós temos que ter as mesmas aptidões, nem ter os mesmos ritmos"</p> <p>"E essa questão, de ir pelos gostos e pelas competências deles também é super importante"</p>		<p>"Muito poucas"</p> <p>"temos crianças que usufruem de 1hora por semana (...) mas casos gravíssimos ao nível das suas limitações"</p> <p>"timings para trabalhar com as crianças não existem"</p> <p>"já o 3/2008 já era parco nos recursos a colocar no terreno. E agora cada vez menos"</p> <p>"Não há estratégias que nos valham... Porque para qualquer estratégia poder funcionar era preciso atuar nas famílias."</p>

			<p>Não é?</p> <p>Supostamente...fazem reuniões entre elas e depois os outros que se desenvencilhem"</p> <p>"as EMAI (...) ficam-se pelos papéis e por, enfim, mandar bitaites... dizem olá nas reuniões e apontam-nos os nossos defeitos"</p>			
	(2D) Interiorização e aplicação do decreto	<p>"tentamos dar continuidade aos apoios, aos meninos que precisam de medidas adicionais (...) mesmo no ensino à distância"</p> <p>"no confinamento continuamos a fazer os apoios, fomos dando atenção individualizada"</p>	"Eu acho, também, que com a pandemia ainda não houve tempo para interiorizar bem o decreto"	<p>"Não. Eu acho que não"</p> <p>"Acho que vai ser algo que ainda vai demorar muito tempo, porque vai ter de mudar muito a estrutura escolar"</p> <p>"Há um trabalho que tem de ser todo feito de base, que falha muito (...) vamos ter de andar a trabalhar e a fazer formações e a fazer um trabalho muito</p>	<p>"Relativamente à adaptação ao novo decreto (...) denoto, da parte dos meus colegas, uma maior abertura"</p> <p>"alguns ainda se debatem muito com a questão de um aluno com NEE's fazer parte da turma, alguns ainda mesmo contra ou se debatem com alguma ansiedade, algum receio em como chegar até à criança"</p>	

		<p>"acredito que para a maioria não foi possível."</p> <p>"relativamente à interiorização do decreto... eu creio que ainda é muito cedo e pelo meio vivemos dois anos letivos muito atípicos"</p> <p>"acho que ainda não foi possível haver essa assimilação"</p>		<p>especifico durante muito, muito tempo"</p>	<p>"faltam é os recursos para fazer essa diferenciação e tempo"</p>	
<p>(3) Pontos fortes e pontos fracos do Dec. Lei 54</p>	<p>(3A) Pontos fortes</p>	<p>"Ao professor titular de turma o poder de (...) atuar em todas as situações"</p> <p>"Não precisamos de estar à espera dos documentos"</p> <p>"conseguimos atuar in loco"</p>	<p>"Eu acho que os conceitos que estão por detrás do decreto são interessantes, só que depois ao aplicar na prática, não se verifica assim nada de muito especial"</p> <p>"portanto eu acho que o desfasamento entre o ideal e a realidade é enorme, e</p>	<p>"a obrigatoriedade de termos uma resposta interventiva (...) uma equipa multidisciplinar"</p> <p>"tomar a escola acessível para todos"</p> <p>"as outras crianças não eram nunca expostas a esse tipo de problemas"</p>	<p>"faz sentido sermos nós os educadores, que estamos sempre com os miúdos, a dizer o que faz ou não sentido e o que suspeitamos, e o que é possível de se fazer"</p> <p>"agora estão abrangidos muitos mais alunos"</p>	

	<p>"Eu deteto um problema e consigo definir uma estratégia e atuar"</p> <p>"trata cada um como um individuo"</p> <p>"É muito, muito individualizado"</p> <p>"A diferenciação pedagógica que se vai fazendo todos os dias, praticamente, é uma das grandes vantagens deste decreto"</p>	<p>esse é o principal problema"</p>	<p>"É fazer com que estas crianças tenham contacto e consigam perceber que somos todos diferentes"</p> <p>"adaptação curricular"</p> <p>"E claro, criar as equipas de apoio"</p>		
(3B) Pontos menos conseguidos	<p>"difícil aplicabilidade"</p> <p>"Os critérios para que se consiga aplicar são (...) muitos e que não estão a ser seguidos"</p>	<p>"É aquilo que pressupõe o 54, as atividades diferenciadas, a avaliação diferenciada, foco na avaliação (...) acho que a generalidade do 1º ciclo nós fazemos. Eu há muitos anos que faço adaptações aos níveis dos testes"</p>	<p>"O excesso de burocracia (...) para nós referenciar uma criança e para fazermos o que quer que seja, quase que perdemos logo a vontade"</p> <p>"o fator tempo"</p>	<p>"qualquer coisa temos de ser nós a preencher e a planificar e a aplicar. É muito trabalho"</p> <p>"não temos tempo para isso"</p>	<p>"as equipas multidisciplinares (...) Eu diria que de momento, as equipas não existem"</p> <p>"a diferenciação pedagógica, as estratégias remediativas são sempre aplicadas pela PTT (...)"</p>

		<p>"com 200 alunos não consegues conhecer profundamente"</p> <p>"dá muito mais trabalho aos professores"</p>	<p>"Querem impor ao PTT uma responsabilidade que não... não tem formação, não tem tempo, não tem ... porque existem mais 24 crianças na sala que precisam dele. E muito."</p> <p>"Falta tempo, falta recursos, falta apoios... até falta algum poder... algum poder para tratar diretamente de determinados assuntos sem ser necessário reuniões e relatórios e pedidos... onde se perde tempo precioso..."</p>	<p>"ter aquele excesso de papelada, depois da tua hora de trabalho"</p> <p>"requer muito de ti"</p> <p>", mas não olhamos muitas vezes para certas escolas (...) aquela parte de inclusão do meio na qual a criança está inserida"</p> <p>"mesmo havendo inclusão, a educação nunca estará dada pela mesmo igualdade"</p>	<p>"sinto falta de um instrumento de avaliação idênticos para todos"</p> <p>"Continuo a não concordar com as escolas de referência (...) O centrar os alunos com aquelas problemáticas e desenraizá-los do seu contexto social, da sua comunidade, não acho que seja que faça sentido"</p> <p>"Sem dúvida a burocracia."</p>	<p>mas está errado, porque no terreno... se existem as equipas... porque calha sempre tudo para o mesmo?"</p> <p>"ficamos cada vez mais absorvidos em papéis, em procedimentos, mais procedimentos, mais papéis, mais regulamentos, mais legislação... e conseguimos muito pouco"</p> <p>"o RTP, que é uma catrefada de papéis que nunca mais acaba, uma catrefada de assinaturas para lá e para cá, e reunião hoje ou talvez não... chegamos ao final do ano e a Mariana usufruiu de que?"</p>
(4) Ser professor	(4A) Obstáculos gerais com a entrada em vigor do decreto-lei		<p>"desvalorização da profissão docente. Hoje, todos acham-se peritos na área da educação. Todos,</p>	<p>"O principal desafio (...) o corpo docente na parte de educação de infância é (...) muito mais envelhecido"</p>	<p>"As escolas também ainda não estão devidamente equipadas"</p>	<p>"Eu vejo os colegas, nas escolas, a fazerem RTP's e medidas seletivas e reuniões da EMAI e</p>

			<p>exceto o professor. Então os pais, esses são especialistas"</p> <p>"A questão é que a culpa do insucesso é exclusivamente dos professores e do seu péssimo desempenho... isto é revoltante, no mínimo... temos professores no terreno que são excelentes... excelentes mesmo! Simplesmente, não fazem milagres... porque a escola pode muita coisa..., mas não pode tudo, convenhamos..."</p>	<p>"muitas delas têm completo desconhecimento sobre o decreto de lei"</p> <p>"uma coisa completamente desconhecida e um bicho de sete cabeças"</p> <p>"não há abertura para a inclusão dessas crianças (...) porque são vistas como um problema"</p> <p>"como já estão tao habituadas àquela rotina e aquelas crianças, que os novos desafios, ou as crianças diferentes vai-lhes causar que saiam um bocado da zona de conforto delas"</p>	<p>"obstáculos à mobilidade"</p> <p>"quando se pede uma tecnologia de apoio, para ajudar a mobilidade, espera-se às vezes perto de um ano (...) é um tempo que se perde"</p> <p>"os recursos humanos"</p> <p>"os educadores, por muito boa preparação que tenham, alguns não são especializados"</p> <p>"o tarefeiro não é uma pessoa preparada, por muito boa relação que estabeleça com o aluno"</p>	<p>reuniões de não sei o quê, e reuniões de não sei que mais... e chega-se ao fim, e trabalham sozinhas com as crianças em contexto de sala de aula"</p> <p>"Cada grupo de primeiro ano que chega às escolas, é extremamente mais complexa, a parte educacional com que essas crianças se nos apresentam"</p> <p>"É a falta de educação, a falta de respeito, a falta de normas, a falta de atenção, a falta de requisitos..."</p> <p>"Temos as dificuldades que temos, e a cada ano que passa, temos mais dificuldades acentuadas no terreno..., mas muitas."</p>
--	--	--	--	---	--	--

				<p>"ainda é muito visto aquele estigma "Ah, não vou dizer ao pai que a criança não sabe falar, de certeza que, pronto, ele sabe que ele não sabe falar"</p> <p>"temos muito pouco apoio exterior"</p> <p>"todo esse processo foi tratado por mim, Não senti qualquer tipo de apoio de nada"</p> <p>"é uma escola pequenina, um corpo docente envelhecido, que nem sabe direito o que fazer"</p>	<p>"todos os anos temos sempre os mesmos problemas"</p> <p>"a falta de professores"</p> <p>"É (...) uma pena, que logo no arranque do ano as coisas já não estejam a funcionar a 100%"</p> <p>"Já no 3/2008 aquilo era uma burocracia medonha. O problema é que nada simplificou"</p> <p>"a maior parte dos meus colegas é da minha idade, ou até mais velhos, torna-se muito complicado para eles todas estas mudanças e até aceitarem estes novos modelos"</p>	
--	--	--	--	---	--	--

	<p>(4B) Principais desafios na prática educativa, com crianças excepcionais</p>	<p>"É essencial o trabalho do professor muito direto com os alunos."</p> <p>"É importante que o professor conheça muito bem os seus alunos"</p> <p>"a avaliação contínua das medidas, que também é muito importante"</p> <p>"tentar chegar a todos, mesmo que seja de modos diferentes"</p> <p>"eu acho que é um trabalho tão personalizado que tens de pensar praticamente aluno a aluno"</p> <p>"tens de fazer 5 planificações diferentes"</p>	<p>"é suposto, nós PTT, termos na nossa cartola as estratégias, a diferenciação e fazer tudo... sozinhas... sem apoio (...) mas será que estamos preparados para isso? É humanamente impossível fazermos tudo"</p> <p>"Eles podiam ter tido outro tipo de trabalho (...) que eu não o podia fazer, porque não podia deixar os outros sozinhos em sala"</p> <p>"é humanamente impossível com 22, 23, 24 alunos (...) conseguir diferenciar o trabalho de tal maneira, que por mais que nos viremos de pernas para o ar, que consigamos chegar a todos na medida em que eles precisam, na altura, no momento certo"</p>	<p>"Nunca com (...) 24 crianças conseguimos ter a inclusão das crianças, porque nós quase não temos tempo para falar individualmente com cada uma, quanto mais diferenciar o tipo de aprendizagem que elas vão fazer"</p> <p>"enquanto pré temos a facilidade de adaptarmos (...) o que vamos fazer às crianças que temos. Mas adaptamos à turma em si. Não conseguimos adaptar à criança em si, aos gostos daquela criança"</p> <p>"muitas das vezes sozinhas, é muito complicado (...) Porque primeiro que venha alguém substituir"</p>	<p>"o professor do regular, por muito que se desdobre, não consegue dar resposta (...) efetiva, que aquele aluno precisa"</p> <p>"atualmente os alunos exigem cada vez mais"</p> <p>"na ausência desse professor de educação especial, está o tarefeiro, por muitas orientações que eu dê, ou que os outros deem, não é a mesma coisa que um professor"</p> <p>"porque eu não posso estar só com esses meninos... tenho de estar com todos, sei que é inconsistente"</p> <p>"falta dos tarefeiros, e são crianças muito dependentes (...) os tarefeiros só são"</p>	<p>"quando entram nas turmas regulares crianças (...) que são de Unidade (...) quando eu tenho a veleidade de colocar numa criança de 1º ciclo uma dificuldade tão grande (...) eu pergunto <i>"E o prejuízo? (...) esta criança, que foi inserida aqui beneficiou assim tanto? É isto de facto a escola inclusiva que queremos?"</i></p> <p>"eu acho que é preciso ali fazer do coração tripas e das tripas coração e mesmo assim chegamos ao final do ano e a gente faz rodopio e tudo mais, e não se consegue chegar a alguns alunos. Porque a parte familiar está de tal maneira desestruturada, numa percentagem elevadíssima de casos"</p>
--	---	--	---	---	---	--

		<p>para o dia (...) para mim é uma dificuldade"</p> <p>"é um grande trabalho conseguir chegar a todos de forma individualizada"</p> <p>"Exige muito trabalho de <i>backstage</i>"</p> <p>"nem sempre é fácil, nem sempre há esse tempo para esse trabalho"</p>	<p>"Nota-se muita imaturidade na entrada para o primeiro ciclo. Muitos problemas, cada vez mais articulatórios. Muitos, com problemas da terapia da fala"</p> <p>"nós não temos capacidade, nem temos treino específico para isso, nem temos capacidade de dar resposta a todos"</p> <p>"atividades diferenciadas e específicas para cada aluno, são recusadas. Porque eles não querem fazer, porque não querem fazer uma coisa diferente dos colegas, até porque depois são "gozados" (...) e há famílias, que não aceitam essa situação"</p> <p>"A família também tem de ser trabalhada... não é só</p>	<p>"é muito complicado fazer diferenciação pedagógica, nestas crianças, nestas condições"</p> <p>"Nós temos muito pouco tempo para podermos dar apoio a esse tipo de situações, que é tudo feito extraescola"</p>	<p>colocados depois de um mês ou dois (...) é uma sobrecarga para todos"</p> <p>"São tantos os casos e tantas as especificidades"</p> <p>"espera-se que o professor regular é que seja o responsável por tudo, desde sinalizar, delinear estratégias e aplicar. E tudo (...) tem de estar devidamente datado e registado. (...) e o tempo para o fazer? As horas continuam as mesmas..."</p> <p>"Não temos currículos obrigatórios, nem metas a atingir. (...) é a vantagem de ser educadora. Trabalhando por projetos, conseguimos chegar mais a cada criança e a dar-lhe</p>	<p>"tens cada um dos alunos, que aquilo parece os degraus de uma escadaria... um vai aqui no primeiro degrau, o outro vai no segundo, o outro vai no terceiro. Há 3 ou 4 que vão no quarto. Há 5 ou 6 que estão no sexto degrau, mas ainda não conseguem chegar ao sétimo... nós temos turmas tão heterogéneas, tao heterogéneas, que eu tenho de facto uma consideração muito grande atualmente pelos colegas do 1ºciclo"</p> <p>"Os contextos familiares e sociais, sem dúvida"</p>
--	--	--	---	---	--	---

			<p>a escola que tem de se responsabilizar por isto (...) são estas desresponsabilizações familiares que atropelam o processo educativo dos nossos alunos. Não tenho dúvida"</p>		<p>uma atenção mais individualizada"</p>	
	<p>(4C) Importância da formação na área de EE</p>	<p>"Acho muito importante"</p> <p>"a formação, alertava os professores para estarem mais atentos e conseguirem mais facilmente chegarem (...) a todos os alunos"</p> <p>"acho que todos os professores deviam ter formação na área da educação especial."</p>	<p>"Sim, acho fundamental, mas lá está... nem todos estão interessados"</p>	<p>"para as minhas colegas aquilo é, é porque é obrigatório e conta para a progressão na carreira"</p> <p>"haja mais formação nessa área, que também acho que é extremamente importante, e acho que esse é o sonho de termos a escola inclusiva"</p>	<p>"Fundamental"</p> <p>"eu na minha licenciatura tive, talvez, uma disciplina que tenha abordado ligeiramente estas questões"</p> <p>"não nos podemos esquecer que com este decreto, esses professores, com muita pouca formação na área ocupam o papel de destaque na aplicabilidade das novas medidas"</p>	

					"é fundamental a formação e a sensibilização para estas questões"	
	(4D) Formações promovidas pela escola	"Não, não, nada disso. A formação que fiz foi por conta própria"	"os que estão, têm de fazer a nível particular."	"a coordenação fez uma parceria, um protocolo com o CAIDI e começamos a receber formação (...) e no ano 2020, em setembro ou outubro recebemos a primeira formação"	"se eu disser que não, é muito mau?" "nós temos de fazer formação anual (...) Por causa da avaliação e progressão, mas somos nós que escolhemos. E raros são os que escolhem fazer nesta área" "quando o decreto (...) esteve programada. (...) março ou abril de 2020 (...) Mas depois veio a pandemia e ficou tudo em stand by. (...) E continuamos à espera"	
(5) Ideias ou ideais para o futuro	(5A) Ideal de inclusão	"O ideal de inclusão era mesmo o de conseguir chegar a todos os alunos nas suas particularidades"	"Eu acho que os princípios estão lá, e estão muito bem e eu acho que toda a gente concorda com a inclusão, mas... depois é muito	"o ideal de inclusão seria termos condições para trabalharmos com essas crianças"	"neste momento, de ter um docente de EE para cada aluno, mas se calhar, isso até seria o ideal"	

		<p>"Conseguires trabalhar com 10, 12 alunos para conseguires mesmo fazer um ensino completamente individualizado"</p> <p>"Mas dentro do possível é (...) conseguir, ao máximo, chegar a cada um deles, nas suas potencialidades e nas suas fragilidades também"</p>	<p>complicado por tudo em prática, tudo o que lá está"</p>	<p>"em primeiro lugar era que nós respeitássemos e ouvíssemos, se tivéssemos tempo, que respeitássemos, em primeiro lugar a criança"</p> <p>"Que tivéssemos tempos para a ouvir, independentemente da diferença que essa criança teria, e dos gostos"</p>	<p>"era bem melhor se houvesse outros recursos"</p> <p>"Quando é bom para os da EE, quando está tudo a funcionar bem para os alunos com NEE's, é porque a escola é boa para todos"</p>	
	(5B) Alterações importantes a decorrer	<p>"isso exigia, quase grupos de estudo e não turmas"</p> <p>"individualizar ao máximo as aprendizagens"</p> <p>"é essencial as turmas serem pequenas"</p>	<p>"tem de haver uma maior atuação junto das famílias (...) precisamos de apoio, de ajuda para lidar com as famílias, para podermos ajudar as nossas crianças"</p> <p>"mas é preciso haver tantas mudanças... é preciso tanta coisa... nem sei bem..."</p>	<p>"o número de crianças que nós temos, o trabalho que é feito, toda a parte burocrática, a própria inclusão pessoal porque muitas das pessoas que trabalham enquanto docentes, não são inclusivas"</p> <p>"o número em sala de aula teria de ser muito mais reduzido do que é"</p>	<p>"Se calhar deviam era pensar em colocar mais docentes de EE, para ter uma maior cobertura de horas"</p>	<p>"em termos sociais, se não arrepiarmos caminho, e não há cá decretos que venham mudar isto, se não arrepiarmos caminho, se não criarmos normas, regras, procedimentos ajustados ao terreno, não há decreto nenhum que nos venha ajudar"</p> <p>"se houvesse intervenção continua de psicólogos, consistente ao nível da</p>

				<p>“termos tempo de qualidade com a criança, termos as condições específicas para termos essas crianças de todos os tipos, de todas as diferenças, de todas as situações”</p> <p>“tivéssemos muito mais apoio, quer estrutural, quer físico, quer a nível humano, que falta-nos muito em termos de recursos humanos, para podermos ter crianças diferentes”</p> <p>“haja mais formação nessa área”</p>		<p>educadora social... aí talvez as coisas mudassem...”</p> <p>“Acho que seria fundamental dar resposta aos casos verdadeiramente ditos da educação especial”</p>
	(5C) Perspetivas para o futuro	“vejo as coisas bem encaminhada”	“Eu acredito que as coisas podem melhorar... ou quero acreditar”	“Não sabemos até que ponto vamos conseguir ter uma escola totalmente inclusiva, esperemos”	“Em relação ao futuro, olhe nem vejo se é negro, se é branco, ou se é cinzento, espero...”	“Uma coisa que eu ia dizer há pouco e que, sonho há 20 e não sei quanto anos, quase 30, com as equipas multidisciplinares ...319, 3/2008, 54... será que vem

		<p>"ainda temos de fazer um bocadinho de interiorização"</p> <p>"É para avançar, no sentido de tentar chegar ao ideal"</p> <p>"Mas acho mesmo que o princípio do decreto está espetacular, não acha?"</p>				<p>no 60? Será que vem no próximo decreto?"</p> <p>"Venham leis que sejam exequíveis, no terreno, para a população que nós temos."</p>
(6) Informações adicionais				<p>"tentamos que sejam escolas inclusivas, mas não estão preparadas a nível em barreiras (...) físicas"</p> <p>"Há muitas escolas com barreiras físicas"</p>	<p>"nós temos uma situação de uma criança (...) não pode ir para o recreio porque não temos funcionários suficientes (...) A única funcionária que temos, está ao portão (...) é uma criança que está numa cadeira de rodas e ainda por cima tem hidrocefalia (...) ela priva-se do prazer de estar a brincar com os outros"</p>	<p>"toda a gente se desdobra em mostrar, em fazer e em estar e chega-se ao fim e, quando é para aplicar os conteúdos, os colegas deitam a mão à cabeça porque, não estiveram lá..."</p>

				<p>"Logo aí a inclusão não está a acontecer da melhor forma"</p> <p>"Tentamos ter (...) diferenciação pedagógica, mas (...) não temos condições físicas para sequer receber essas crianças"</p>	<p>"será que aplicam? (...) Lá está, faz-se copy paste de anos anteriores ou de colegas mais novos, altera-se o nome da criança e os dados pessoais e já está mais um RTP feito"</p>	
--	--	--	--	---	--	--

